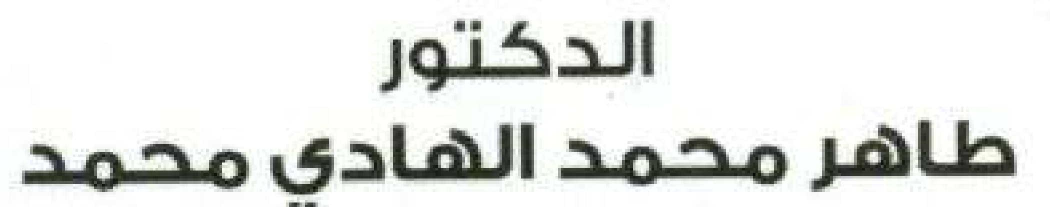
Foundations of contemporary curriculum

أسس المناهج المعاصرة


الدكتور
طاهر محمد الهادي محمد







للنشر والتوزيع والطباعة

www.massira.jo

شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه



www.massira.jo
شركة جمال احمد محمد حيف وإخوانه


mohamed khatab



أسس المناهج المعاصرة

Foundations of contemporary curriculum

رقـــــم التصـــنيف : 375

المؤلف ومن هو في حكمه : طاهر محمد الهادي محمد

عنـــوان الكـــتاب : أسس المناهج المعاصرة

رقـــــم الإيـــداع : 2011/8/3221

الـــواصـــفـــات : المناهج/ المقررات الدراسية

بـــيانـــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2012م – 1433هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

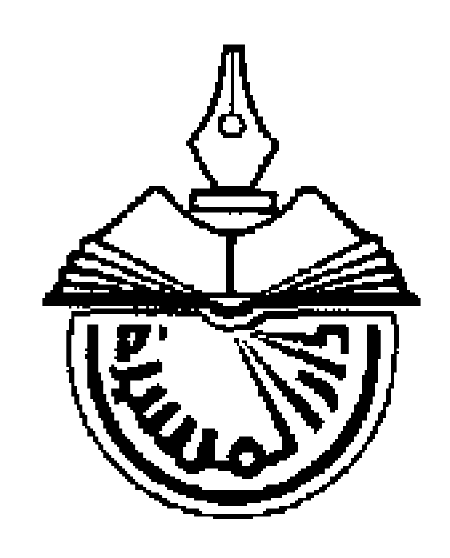
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

أسس المناهج المعاصرة

Foundations of contemporary curriculum

الدكتور
طاهر محمد الهادي محمد



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً ﴾

صدق الله العظيم

الفهـــرس

الفصل الأول

المنهج ومدخل النظم

الفصل الثاني

المنهج : الأبعاد والمستويات - الأطر والعمليات ، المنتجات والوظائف - الأهداف والغايات

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

الفصل الرابع
عناصر بناء المنهج

الفصل الخامس

بعض تنظيمات المناهج

الفصل السادس

تطوير المنهج

الفصل السابع
رؤية مستقبلية حول المناهج

فهرس الأشكال

المقدمة

المنهج لا يقوم في فراغ وهو محكوم بفلسفة المجتمع وثقافته ، وتوجهاته نحو المستقبل . وهو نتاج تفاعل بين أسس ومكونات وعمليات مختلفة – تنظم فيه المعرفة بالحياة ، والحقائق بالخبرات والرؤى . والمصالح بالقيم والأخلاق ، والنظريات بالأداءات والممارسات ، والانطباعات بالتفسيرات والتوقعات بشكل يتكيف مع أهداف ذلك المنهج.

وحيث إننا ما زلنا نلاحظ أحادية الفكر أحياناً في العلوم الإنسانية التي تتلاطم فيها إشكاليات المفاهيم والمصطلحات ، والرؤى والتوجهات، مما دفعنا إلى تقديم هذا المؤلف عن المناهج طارحين بعض التساؤلات مسبقاً : ما فلسفتنا في الحياة عموماً ؟ وما فلسفتنا في التربية على وجه الخصوص ؟ وما موجهات حياتنا ؟ وما المعايير التي تقوم عليها أحكامنا الثقافية والأخلاقية والاجتماعية ؟ وما أساليب حياتنا التي قد تتوافق أو تتعارض مع هذه المعايير ؟ وما هو الإطار الفكري الذي تصاغ في ضوئه تلك الفلسفات والموجهات وتلك المعايير ؟ !

وإذا كانت المناهج تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح إعداداً متكاملاً ومتوازناً للحياة بكل تعقيداتها وعلاقاتها المتشابكة المتجددة والمتغيرة ، فلا بد لهذه المناهج أن تقدم معالجات عملية للتساؤلات سالفة الذكر ، وتعيد فهم التجارب الإنسانية والانتقال بها من العمق التاريخي إلى حالة من التأمل والإدراك والتفعيل ومن ثم تغيير وجه الحياة في حيز اجتماعي وثقافي ممتد يشمل الذات والآخر أينما كان ووقتما كان.

ولذا فالكتاب يقع في سبعة فصول ، وداخل كل فصل هناك ما يستثير الفكر لأهل البصائر وذوي العقول. الفصل الأول يتناول المنهج ومدخل النظم مع تقديم تعريف مستحدث للمنهج والمبررات المنطقية وراءه. الفصل الثاني يتناول أبعاد ومستويات المنهج ، الأطر والعمليات ، المنتجات والوظائف والأهداف والغايات.

الفصل الثالث يتناول أسس بناء المنهج الفلسفية والنفسية والثقافية متبوعة بأسس بناء المنهج في المنظور الإسلامي. الفصل الرابع يتناول عناصر بناء المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس واستراتيجيات ثم التقويم. الفصل الخامس يتناول بعض تنظيمات المناهج ومحاور تنظيمها. الفصل السادس يتناول تطوير المنهج ، مداخل تخطيط وعمليات التصميم ومداخل التطوير ودواعيه وأساليبه وأسسه ومصادره وجوانبه ومراحله. كما الفصل السابع يتناول رؤية مستقبلية حول المناهج.

وأخيراً ، فإننا نود أن نكون قد ساهمنا ولو بجزء يسير في تنشيط الفكر وممارسة التأمل وعدم الوقوف عند آراء الآخرين دون إضافة موضوعية – في تشكيل عقول أبناء الأمة من خلال ما يمكن أن يقدم لهم من مناهج دراسية بصور شتى ، آملين أن يلقى الكتاب اهتمامهم ويحقق أهدافنا المرجوة . وما أردنا بهذا إلا الإصلاح . وسنظل نذكر قول الله تعالى ﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِىٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ [هود: 88] .

والله من وراء القصد

المؤلف

الفصل الأول

المنهج ومدخل النظم

- تطور مفهوم المنهج
- نقد المفهوم القديم للمنهج
- تعريف مستحدث للمنهج في ضوء مدخل النظم
- المبررات المنطقية وراء التعريف المستحدث للمنهج
- المنهج والمقرر الدراسي
- السمات العامة للمقرر الدراسي

الفصل الأول

المنهج ومدخل النظم

أهداف الفصل الأول

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. تتبع تطور مفهوم المنهج
2. تنقد وبموضوعية مفهوم المنهج القديم
3. تشرح مفهوم المنهج الحديث في ضوء أبعاده وخصائصه
4. تتعرف إلى التعريف المستحدث للمنهج وتشرح المبررات المنطقية له
5. تميز بين المنهج والمقرر
6. تحدد سمات المقرر الدراسي
7. تطبق سمات المقرر الدراسي على مادة تخصصك

تطور مفهوم المنهج

لقد تباينت تعريفات"المنهج" واختلفت قديما وحديثا، معجميا واصطلاحيا، طبقا للزاوية التي ينظر منها واضع هذا التعريف أو صائغ ذاك المفهوم. وباستعراض بعض الكتابات العربية والأجنبية في هذا المجال، نجد أنها جميعا قد قدمت بعض التعريفات ثم تبنت تعريفا خاصا بها.

وبالتالي فإن مصطلح "المنهج" له عدة معان ودلالات مختلفة لاعتمادها على السياقات والبيئات التي تستخدم فيها.

فمثلا نبيه حموده (1979) أورد عدة تعريفات للمنهج منها أنه :

1. ما يدرس رسميا في الحصص المدرسية في المدرسة أو البرنامج المدرسي.
2. مجموعة مرتبة من المقررات الدراسية، أو موضوعات متتابعة مطلوبة للتخرج أو للحصول على شهادة في فرع أساسي للدراسة.
3. كل تعلم تخططه المدرسة أو تشرف عليه، سواء ما تم منه في مجموعات أو بشكل فردي داخل المدرسة أو خارجها.
4. أجزاء مختارة من تلك العناصر الخاصة بأساليبنا في الحياة وبثقافتنا من الأهمية بمكان دراستها بحيث لا يمكن أن يترك أمر نقلها للصدفة.
5. الجزء المختار من ثقافة مجتمع ما .
6. جميع أوجه النشاط التربوي وفرص التعليم التي يتعرض لها المتعلمون وتشرف عليها المدرسة في الداخل والخارج.
7. برنامج نشاطات يصمم لكي يبلغ الطلاب- بقدر الإمكان- أهدافهم ونماياتهم.

وأستحسن منها التعريف (4) الذي عرضه رالف تايلر.

وفي مؤلفهم"أساسيات المنهج وتنظيماته" قام محمد عبد الموجود ورفاقه(1981) وتتبع عدة تعريفات للمنهج نذكر منها أن المنهج هو...

1. كل الخبرات التي يمر بها التلميذ بصرف النظر عن أين وكيف يتلقاها.
2. كل الخبرات التي يتلقاها التلميذ تحت إشراف المدرسة.
3. مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية والتي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكياتهم طبقا لأهدافها التربوية.
4. برنامج تخصص يرتبط بمهنة معينة.
5. كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد.
6. برامج توجيه.

وتوصلوا إلى مفهوم إجرائي للمنهج بأنه" مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معهـا، ومـن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكياتهم ويؤدي إلى تحقيـق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية ص ص 9-11.

وفي عـام 1982، ضـمن عبـد الـرحمن الإبـراهيم وطـاهر عبـد الـرازق بعـض التعريفات الخاصة بالمنهج، نذكر منها ما اختلف عن غيرها في أن المنهج:

1. شيئ نشعر به أكثر مما نراه.
2. وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية في التخطيط التعليمي.
3. مجموعة الغايات التعليمية، وخبرات التعلـيم الـتي تعرفنـا عليهـا وخططنـا لهـا ونظمناها على نحو ييسر تقويم نتائج التعلم.
4. يهدف إلى القيم والمرامي- بمعنى أنـه قـائم في ذهـن المعلـم أو منـصوص عليـه صـراحة، أمـا بوشـامب في نظريتـه للمـنهج. ترجمـة ممـدوح سـليمان وآخـرين (1987) فقد ناقش عدة تعريفات للمنهج من أنه...
5. مجموعة مخططة من اللقاءات الإنسانية التي يعتقد أنها تزيد التعلم.
6. تفاعل حيوي، محرك ومعقد من الأفراد والأشياء في بيئة مرنة، لذا فهو يتـضمن أسئلة وقضايا وقوى يتم تفسيرها، وأهداف يتم توضيحها (إظهارهـا) وبـرامج يتم تنشيطها، ونواتج(أو مخرجات) يتم تقويمها.

أما إبراهيم عميرة(1991) فيسير في نفس الاتجاه مـن أنـه يـستعرض تعريفـات قاموسية للمنهج ثم تعريفات أخرى من أن المنهج هو...

1. مجموعة من المواد الدراسية.
2. ما يتمركز حول المجالات المعرفية المنظمة.
3. محتوى مقرر.
4. خبرة تعليمية موجهة.
5. خطة للعمل معدة مسبقا.

6. نشاطات يقوم بها المتعلمون فعلا.

وناقش كل هذه التعريفات وأرجعها إلى المدارس الفكرية والفلسفية التي تقوم عليها تلك التعريفات. واستنكف عن صياغة مفهوم للمنهج في ظل أغراض واضعي المفهوم والزاوية التي يؤكدون عليها دون غيرها.

وترى إيفلين سويل(1996) أن موضوع المنهج أو محتواه يطلق على مجموعة المعارف knowledge مثل الحقائق والشروح والمبادئ والتعريفات والتصميمات والنظريات والفلسفات والمهارات والعمليات skills and processes (مثل القراءة والكتابة والحساب) والتفكير الناقد واتخاذ القرار والاتصال، وكذلك القيم Values (مثل المعتقدات المرتبطة بالخير والشر والحسن والقبيح والصواب والخطأ) وكل مجتمع يوجد بل ويستخدم المحتوى الذي يمكن أن يتفرد به ويميزه عن غيره، وعلى المعلم أن يختار من موضوع المنهج ومحتواه الذي ارتضاه هذا المجتمع لنفسه.

وتعرف اليزاميلونا Elza Melona (2009) المنهج على أنه تلك الوثيقة التي تصف سلسلة منظمة من أهداف التعلم ومخرجاته في نطاق مادة دراسية مقدمة الى المتعلمين، وتشمل هذه الوثيقة توصيفا لما يجب تعلمه وكيف يتم تدريسه وخطة تنفيذ عملية التعلم وأسلوب تقييمها.

ويعرف المنهج على أنه "خطة أكاديمية تحتوي على أهداف وأنشطة وأساليب قياس للنجاح" (لاتوكا وستارك Lattuca & Stark (2009) ويبرر واضعو هذا التعريف على أن الخطة لها أهداف قصدية تم اختيارها بأسلوب جيد من بين بدائل مطروحة لتناسب الطلاب المقدمة إليهم. وكذلك أهداف التعلم لدى هؤلاء الطلاب. كما أنها تركز على عدة اعتبارات تربوية مهمة تختلف من مجال دراسي إلى آخر ، وبين الطلاب والمعلمين أنفسهم وكذلك الأهداف المؤسسية. وبالتالي ، فإن الخطة لابد وأن تتخذ قرارات بشأن العناصر التالية : الأهداف – المحتوى – التتابع – المتعلمون – العمليات التدريسية – المصادر التعليمية – التقويم – الضبط والتعديل adjustment. كما يمكن تطبيق مثل هذه الخطة على درس واحد أو مقرر دراسي

واحد أو مجموعة من المقررات أو مجموعة من التخصصات الرئيسية أو على مستوى مؤسسة تعليمية كاملة مع مراعاة التكامل والاتساق بين عناصر الخطة الموضوعة.

وهناك من قدم رؤية أخرى مثل كيليKelly (2004) وقصرها على ما تقدمه المدرسة فقط ويطلقون عليه المنهج الكلي "the total curriculum" واعتبره كيلي أنه "ذلك المنهج الذي يجب على المدرسة أن تقوم بتخطيطه وتقديمه ككل متكامل ، ويتلقاه الطلاب على اختلاف مشاربهم ويتفق مع أولويات واعتبارات معينة تكون أساسا لبناء نظام كلي أوسع." ومع أن هذا المنهج قد يبدو صالحا لتنفيذ بعض المقررات الدراسية كالدراسات الاجتماعية والتربية المدنية والدراسات القانونية والبيئية والتربية السياسية وغيرها إلا أن هناك بعض المثالب التي قد تقع فيها المدرسة ، وبالتالي لا تستطيع تحقيق أهداف ذلك المنهج إلا أن كيلي Kelly شرح فكرته فيما بعد مؤكدا على ثلاثة محاور أساسية في تعريف المنهج وهي :

أولا :إن المنهج محتوى والتربية عملية نقله.

Curriculum as content and education as transmission

بمعنى أن المنهج – أيا كان شكله وهدفه – هو في النهاية يحمل محتوى للمعرفة بشكل أو أكثر من أشكال مختلفة ومحددة ، في حين أن التربية هي وسيلة نقل – تنقل ثقافة المجتمع أو تتبادلها مع المجتمعات الأخرى. وهي تنتقي ما يمكن نقله وتبرر اختيار ما تنتقيه في ضوء طبيعة المعرفة بأنها موضوعية ومتأصلة ، ويمكن أن تكون لها قيمة مطلقة absolute value ، خاصة اذا كانت تعلو على خصوصيات المجتمع وغير محددة بزمن. وفي حالة التغير الثقافي الذي ينشأ على مجتمع ما في معايير حكمه وقيمه يظهر ما يسمى بالمضخمات أو الأبواق الثقافية cultural amplifiers التي تروج لهذه المعايير وتلك القيم. ويبقى الدور على التربية للقيام بهذه المهمة.

ثانيا:إن المنهج منتج والتربية أداة الانتاج.

Curriculum as product and education as instrumental

أي أن المنهج هو محصلة نتيجة التطور والنمو في النظريات وتطبيقاتها ، في المعارف والممارسات ونواتج السلوك ، وفي مداخل ونماذج وأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم وأنشطتهما. والتربية – في هذا الاطار – معنية برصد وملاحظة

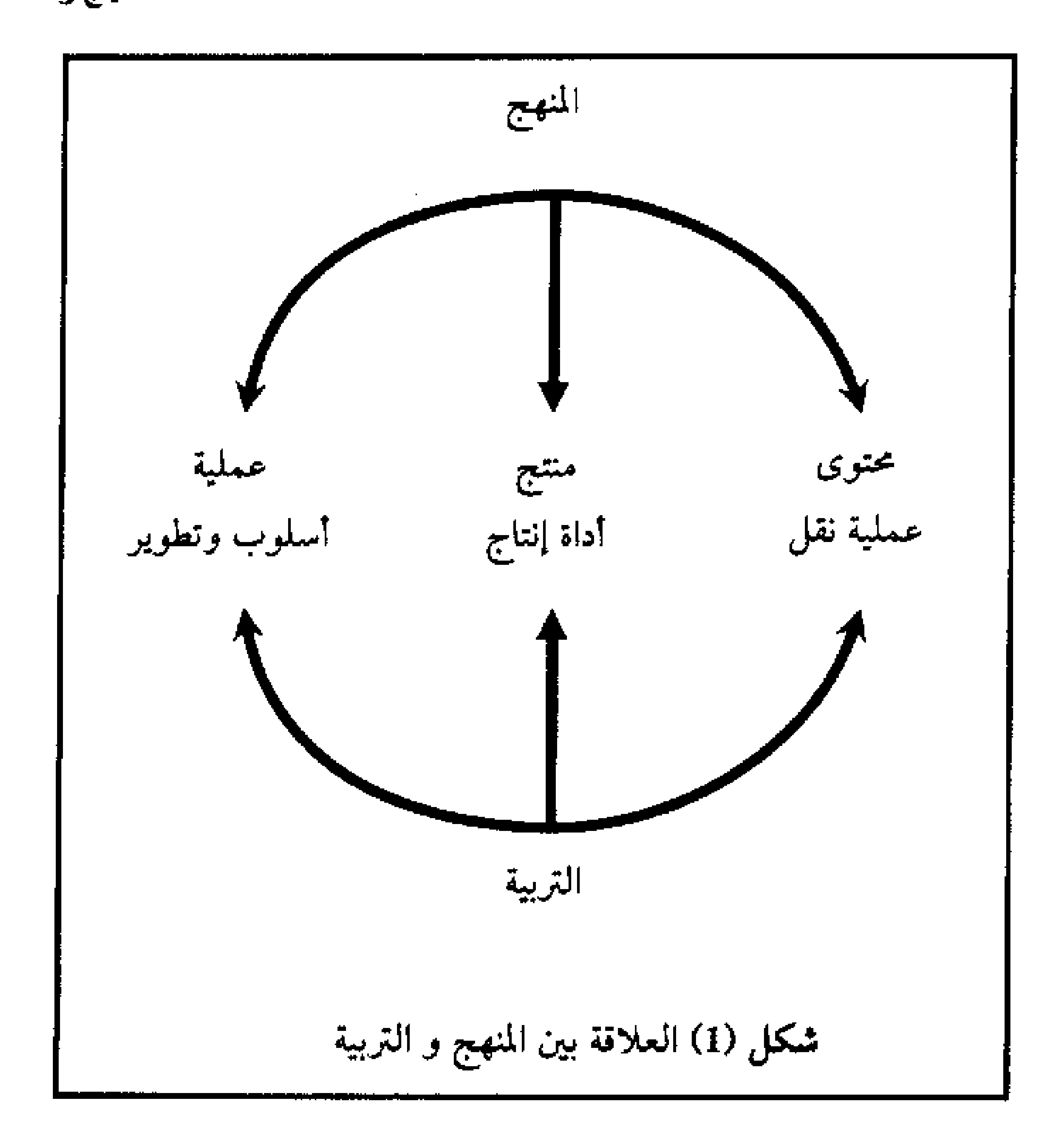
وقياس وتقييم ملامح وأهداف تلك العمليات ثم مراجعتها في ضوء فلسفة النظام التعليمي السائد وأهدافه.

ثالثا: إن المنهج عملية والتربية تطوير و تنمية لها.

Curriculum as process and education as development

أي أن للمنهج مبادئ وأسس إجرائية تنبني عليها أهداف لابد من تحقيقها. أما التربية فمهمتها إنسانية بالدرجة الأولى حيث تسعى إلى تعزيز الاستقلالية الفردية individual autonomy والخبرة الفردية ، وتنمية التميز على جميع الأصعدة المعرفية والمهارية والوجدانية بما فيها القناعات الشخصية وإصدار الاحكام واتخاذ القرارات بشأن الخيارات الأخلاقية.

ولذلك فقد قام كيلي Kelly (2004) بتحديد لمستويات المنهج الكلي الذي تمت الإشارة له سلفاً وهو المنهج الرسمي the formal official curriculum الذي يوضع في شكل مقررات دراسية أو نشرات أوليةprospectuses التي تصف تلك المقررات ويدور حول أنشطة رسمية تحدد لها في جدول المدرسة حصص معينة من الوقت التدريسي ، ثم المنهج الفعلي the actual curriculum أو المنهج المدرسي الذي يتلقاه الطلاب the received curriculum وهو يعبر عن واقع خبرة الطلاب. والاختلاف بينهما قد يكون شعوريا او لا شعوري وسبب عدم التوافق بينهما قد يرجع إلى محاولة متعمدة مقصودة من قبل المعلمين أو غيرهم لإظهار أن ما يقومون به أو ما يقدمونه يعد أكثر جاذبية مما هو واقع في الحقيقة. ومما هو جدير بالذكر أنه لا يمكن مطابقة ما يقوم به المعلمون والطلاب تمام المطابقة مع أهداف وأغراض وآمال من قاموا بتخطيط هذا المنهج أو ذاك. ويأتي أخيرا المنهج غير الرسمي the informal curriculum الذي عادة ما يتم تنفيذه طوعا واختيارا بعد ساعات الدوام المدرسي وفي عطلات نهاية الأسبوع أو في الأجازات، ويقوم أساساً على الأنشطة ولذلك يطلق عليها الأنشطة اللامنهجية extracurricular activities.



شكل (1) العلاقة بين المنهج و التربية

وقد نحا علي مدكور(2001) منحى آخر وانطلق من فلسفة تربوية إسلامية تهتم بفهم الإنسان لطبيعة الكون والإنسان والحياة مستشهدا بقول الله تعالى" ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ وانتقد تعريف المنهج الذي يقول بأنه" مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكياتهم وتحقيق الأهداف المنشودة"، خاصة وأن المنهج هو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق. وأن تعريف التربويين للمنهج يفتقد صفة النظام، واقتصر على الأنشطة كنوع من الممارسات التربوية. واقترح تعريفا لمنهج التربية بأنه "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم."

واستند في تعريفه إلى الخاصية الربانية التي تميز منهج التربية في أن هذا المنهج يراد به أمران: ربانية المصدر والمنبع وربانية الوجهة والغاية.

وباستعراض كل تلك التعريفات السابقة وكذلك المتبناة ، نجد...

1. إما أنها قد وضعت في ضوء مكونات المنهج- الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس أو....
2. في ضوء خطة عمل مستقبلية- فركزت على واضع المنهج ومنفذه، أو...
3. في ضوء وظيفة المنهج، أو ....
4. في ضوء وصف لمحتويات المنهج/ المقرر أو....
5. في ضوء المجال المعرفي الذي يدور حوله المنهج، أو ...
6. في ضوء الخبرة والتصميم الإجتماعي والنظرية النفسية التي يرتكز عليها المنهج أو ....
7. في ضوء الخبرات التي يمر بها الطالب وهي أكثرها شيوعا وحداثة...أو
8. في ضوء العلاقة بين المنهج كونه عملية و التربية أداة تطويرها أو كمحتوى والتربية أداة نقله أو كمنتج و التربية أداة انتاجه .
9. وانفرد علي مدكور بتعريفه طبقا للمنطلقات الإسلامية التي انطلق منها إلى تكوين رؤية وتصور إسلامي لمناهج التربية.

ولكننا نرى أن التعريفات التي ركزت على المنهج على أنه خطة عمل، قد أهملت الأمور النفسية والجوانب الوجدانية للمتعلم واقتصرت على ما يمكن أداؤه وملاحظته وقياسه وكذلك توقيتات العمل ومكانه. كما أهملت جانب الفروقات الفردية.

ومن أكد على صيغة المفهوم في ضوء وظيفة المنهج أخفى أن هذه الوظيفة متغيرة من وقت إلى وقت ومن مجتمع إلى مجتمع، حتى أنها قد لا تناسب فئات معينة في ذات المجتمع الواحد، وتتباين وظائف المنهج تبعا للأيدلوجيات الفكرية والثقافية

والتقلبات الاقتصادية والسياسة. فهل ستتغير وظيفة المنهج بين الحين والآخر لتواكب كل هذه التحديات؟!

ونرى أن من يؤكد على المحتوى والمقرر يهمل طرائق التدريس المتنوعة التي قد تُستخدم لتدريس محتوى معين، وأهمل دور المعلم والمتعلم وقصر دور المدرسة على الاهتمام بالمادة الدراسية دون الاهتمام بمشكلات المجتمع والبيئة المحيطة بها ، كما أهمل العمل على حل تلك المشكلات. ومن هنا تكمن وظيفة الطالب في حفظ واستظهار المعلومات لا على حل المشكلات والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة.

هذا بخلاف أن المادة الدراسية المقدمة قد تهمل أساليب التعلم المتنوعة لدى الطلاب كما تهمل الفروقات الفردية في الاستعدادات والميول والاهتمامات والقدرات، وأن دور المعلم يقف عند الملقن ويتوقف نجاحه على مدى حفظ طلابه للمادة الدراسية وصبها على ورقة الامتحانات النهائية.

وأما من قدم تعريفه في ضوء المجال المعرفي، فقد تغاضى عن الجوانب السلوكية المهمة لاكتساب المهارات وتغاضى أيضا عن الجوانب الوجدانية الخاصة بالدافعية بشقيها وانفعالات الطالب وأحاسيسه وبعواطفه - بمعنى أنها أهملت الجانب الإنساني في العملية التعليمية والجانب الإجرائي على حد سواء. ويتوقف الهدف عند حشو أذهان الطلاب بالجوانب المعرفية المختلفة دون تفعيل لها تدريبا وممارسة دون النظر إلى قبولها من عدمه لدى المعلم والمتعلم على حد سواء أو مناسبتها للظروف البيئية أو الأهداف التعليمية.

أما من ركز في مفهومه للمنهج على الخبرة والتصميم الاجتماعي والنظرية النفسية، فلقد قلل من فرص النقد الموجهة إليه. لكن هذا التركيز أهمل الجوانب الثقافية والغائيات التربوية للمجتمع والخبرات غير المنظمة التي قد تؤثر في الناتج التعليمي، كما قلل من النظر إلى مكونات المنهج ووثيقته التي تعد خطة عمل تعد مسبقا ليتضح من السبيل وتستبان الرؤى.

والتعريفات التي قدمت الخبرة أساسا لقيام المنهج، ركزت على الطالب كمحور للعملية التعليمية- مكتسب الخبرة – والذي ينمي لديه المعارف من خلال الخبرة

العملية والذي بنجاحه في هذه الخبرة تتولد لديه الدافعية للإنجاز والإحساس بالنجاح كما تتولد لديه أيضاً الميول والاتجاهات الايجابية نحو ما يتعلمه. وأن المعلم - المخطط والموجه والميسر لعملية التعلم- يقل دوره ليتعاظم دور المتعلم كي يمارس بنفسه ويتعلم قدر قدراته وسرعة تعلمه تحت إشراف وتوجيه المعلم. والأنشطة في هذا متنوعة ومختلفة بتنوع الطلاب واختلافهم في القدرات والمهارات والخلفيات الثقافية والاجتماعية والمعرفية. أما المدرسة فهي ترعى هذا النشاط في بيئة دراسية منظمة ومعدة لهذا الغرض لمساعدة الطلاب على النمو الشامل والمتكامل والتكيف للحياة المعاصرة.

وأما التعريف الذي قدمه كيلي Kelly في ضوء الأبعاد الثلاثة للعلاقة بين المنهج و التربية (المنهج عملية و التربية أداة تطويرها – المنهج محتوى والتربية أداة نقله – المنهج منتج و التربية أداة انتاجه) مع أنه يظهر العلاقات الاعتمادية والتأثير المتبادل بينهما إلا الخطوات الإجرائية لإظهار هذه العلاقات وذلك التأثير لم تكن واضحةالمعالم ولم تحدد ملامح العملية والمحتوى والمنتج ولم يهتم بانتاج المعرفة من جانب الطلاب بل باستهلاكها

نقد مفهوم المنهج القديم

وختاما فإننا نقول إن المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات والمعارف التي تسعى المدرسة لإكسابها للطلاب- وتوضع في شكل مقررات دراسية متخصصة، وبالتالي فإن:

1. دور المتعلم يقف عند حدود التلقي والحفظ والاستظهار.
2. تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب يتم إهمالها.
3. توجيه سلوك الطالب تم إهماله أيضا.
4. الاهتمام بالأنشطة العملية والخبرات الذاتية للطالب قد ضعف.

أما المعلم فيتمثل دوره في تلقين وشرح وتفسير المعارف والمعلومات المقدمة للطالب، ولا يساعد في تخطيط العمل المدرسي أو نقده ويقف عند التنفيذ فقط مما يسبب إهمال مهارات التفكير لديه والابتكار والتجريب.

وأما المدرسة فباتت بعيدة عن مشكلات المجتمع المحلي والبيئة التي تحيط بها ، بل وفشلت في معاونة الطالب على التكيف للحياة خارج أسوارها المدرسة وليست كما يقال إنها من الحياة وللحياة.

ولأنه بات من المسلم به أن أي معلم لا يستطيع أن يدرس كل شيء، كما لا يستطيع أي طالب أن يتعلم كل شيء، والمدرسة لا يمكن أن تفعل كل شيء، إذن لا بد من الاختيار لمحتوى المنهج ثم تنظيمه وتوجيهه.. كيف يكون ولمن يكون ولماذا؟! ولا يتأتى ذلك إلا بوضع معايير تبرر فيها قرارات الاختيار والتنظيم والتوجيه، وبالمناسبة تختلف المعايير عن الأهداف في أن المعايير تستخدم عندما تتاح مفردات بديلة وعديدة لتحقيق أحد الأهداف، وعندما نقرر أي البدائل أفضل. آخذين في الاعتبار ما قدمته أليزا ميلونا (2009) وكيلي (2004) وما اقترحته إيفلين سويل (1996) حديثا أن بؤرة المنهج وتركيزه ومركز قوته يتمثل في تجميع عمليات التوجيه والاختيار والتنظيم لمحتوى المنهج وموضوعاته والاستقرار بشأن من ينظر في القرارات المتعلقة بالمناهج الأخرى مثل من يُدرّس ماذا وكيف يدرسه، بل وكيف يُنظم الطلاب في مجموعات، ومتى يدرس ماذا- وكيف يُقوَم المنهج والمعلمون والطلاب، بل وتؤكد ايفلين سويل من المفهوم الحديث للمنهج بأنه" مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للطلاب داخلها أو خارجها بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل وتعديل سلوكياتهم وفقا لأهدافها التربوية".

ونرى أن هذا التعريف يركز على:

1. الخبرة والاحتكاك المباشر يجعل الطالب مشاركا إيجابيا في عملية التعلم.
2. التعلم بالخبرة يزيد التفاعل بين الطالب وبيئة التعلم التي تقدم هذه الخبرة بما يعينه على ممارسة خبرات أخرى مماثلة.
3. الإشراف المباشر من قبل المدرسة لإتاحة الخبرات الهادفة أو لتهيئتها بصورة تتفق مع أهدافها وقيم المجتمع وصفاته.
4. تكامل جوانب النمو المعرفية والعقلية والانفعالية والحركية لدى الطالب.
5. تعديل السلوك بما يتفق وقدرات الطالب وتتماشى مع المعايير المجتمعية المختلفة.

6. الأهداف التربوية المحددة سلفا في ضوء ثقافة المجتمع وفلسفته التربوية.

ومن خلال هذا تتضمن خصائص الخبرات المربية والتي أوردها علي شكري وحلمي بدر(2004: ص ص 24-26) في أن من أهمها ما يلي:

1. أن تحقق مبدأ استمرارية الخبرة.
2. أن تحقق الموازنة بين متطلبات التلميذ ومتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه.
3. أن تكون الخبرات مترابطة ومنظمة.

وبالتالي انعكس هذا الوضع على كل من المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي المقدم وطرائق التدريس والمدرسة التي تضم كل ما سبق. هذا بخلاف الأهداف وأنشطة التعلم وأساليب التقويم، وهذا ما سيتم تناوله في الأجزاء القادمة إن شاء الله.

وبعد هذا كله تبقى لنا كلمة ورأي- قابلان للنقاش والأخذ والرد.

ألا وهما أن التعريف الحديث لمفهوم المنهج اقترب من مفهوم المقرر الذي يشير إلى محتوى أو موضوعات دراسية-وما الخبرات التي يمر بها الطالب إلا وتصاغ في شكل إجراءات وعمليات تحوي محتوى علميا وتنتهي إلى اكتساب محتوى ومهارة في زمن معين أو أوقات متغيرة - في مكان معين أو أماكن مختلفة.

ولذا نرى أن تعريف علي مدكور(2001) قد اقترب كثيرا من النمو الشامل والمتكامل للطالب في ظل الغائيات التربوية وكذلك غاية الله من خلق الإنسان وهي إعمار الكون. فلقد جعل المنهج نظاما ذا شقين: شق مادي وشق معنوي، شق ثابت وشق متغير.

وطبيعة النظام أن تكون له أسس وعناصر وعلاقات تفاعل وتكامل - كل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء ويؤثر فيها، وكل جزء يؤثر في الكل ويتأثر به.

وطالما أن هذا النظام له ملامح وخصائص تميزه عن غيره فلا يقف عند السلوك فقط. بل وينطلق من أسس نظرية ثابتة تشتق من الحقائق والثوابت الكونية والقيم الإنسانية التي يتفق عليها بنو البشر مع اختلاف دياناتهم وعقائدهم، خاصة وأن الأسس والحقائق الكونية ثابتة والسلوكيات متغيرة.

تعريف مستحدث للمنهج في ضوء مدخل النظم

في ضوء ما سبق، فإننا نقترح مفهوما للمنهج في ظل ما استعرضناه بأنه: "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإنسانية الثابتة والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها أية مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها أو تهيئها لهم أو ترشدهم إليها - كل حسب قدراته وإمكانياته بغرض إحداث تعلم أو تعديل أو تغيير في سلوكياتهم وتحقيق نموهم نموا شاملا متكاملا بما يتوافق مع غايات التربية في مجتمعهم."

المبررات المنطقية وراء التعريف المستحدث للمنهج

والمبررات المنطقية التي ينطلق منها هذا التعريف - في نظرنا، تتمثل في الآتي:

أولا: أن النظام له مكونات تؤثر وتتأثر ببعضها وبالنظام ككل، لأن من سمات النظام الترتيب والتنسيق والتتابع، ولكن المرونة لا تتخلى عنه في ظل ما يعوق نجاح النظام من تحديات.

ثانيا: أن النظام المتكامل الذي يجمع بين النظرية والتطبيق، بين الفلسفات والممارسات، بين المجردات والمحسوسات لهو أفضل من النظام الذي يركز على جانب دون الآخر.

ثالثا: ضرورة شمول النظام على الحقائق كمنطلقات ومسلمات نحو الحصول على المعارف وتفسير الخبرات والقيام بالمهارات في ضوء الحقائق وليس الاصطدام بها.

رابعا: المؤسسة التربوية لا تقف عند الإمداد بالخبرات أو المعارف وإنما قد تهيئها للمتعلمين لتعينهم على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي تحت أعينها، وقد تدلهم عليها لتخلق فيهم روح المبادرة ومهارات الانتقاء والاختيار الحر والاكتشاف وتحمل المسئولية في اختياراتهم وكيفية التصدي للمشكلات الحياتية بأسلوب استقلالي.

خامسا: الإمداد بالمعارف والخبرات والمهارات أو الإرشاد إليها لا بد وأن تراعى فيه الفروقات الفردية بين المتعلمين - الاستعدادات والقدرات والإمكانيات العقلية

والجسمية وغيرها في التعامل مع المعارف المتنوعة والخبرات المباشرة وغير المباشرة والمهارات بأنواعها.

سادسا: ليس هدف التربية هو تغيير في السلوك وإنما قد يكون المعاونة على اكتساب لسلوك جديد أو تعديل أو تحسين لسلوك قائم أو تعزيز وتقوية له - إذا كان ذلك السلوك هو السلوك المطلوب والمرغوب فيه.

سابعا: النمو الشامل يعني النمو العقلي والبدني والاجتماعي والانفعالي وغيرهم بدرجة متكاملة بحيث لا يطغى جانب على آخر إلا بقدر ما تمليه الحاجة، وتمليه السمات والخصائص المميزة لكل فرد والهدف من وراء ذلك.

ثامنا: النمو الشامل والمتكامل للفرد في المعارف والخبرات والمهارات لا بد وأن تتسق مع غايات التربية Educational Ends في المجتمع. لأن المنهج هو الحياة بأكملها في ذلك المجتمع - لا كما يقول **هارولد سبيرز** "المنهج هو الحياة الكاملة للمدرسة".

وإذا كانت جميع المواد التي تدرس لها غاية مشتركة. هي تنوير الحياة، وتحسين التوافق- كما قال مرسل Merssel، فإننا نقول أن المنهج من الحياة وللحياة - يأخذ منه الإنسان ويرد إليه قدر استطاعته وحاجته. ولن يبلغ منتهاه، إذ القدر أسبق والمنية أسرع ﴿ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ﴾.

المنهج والمقرر الدراسي

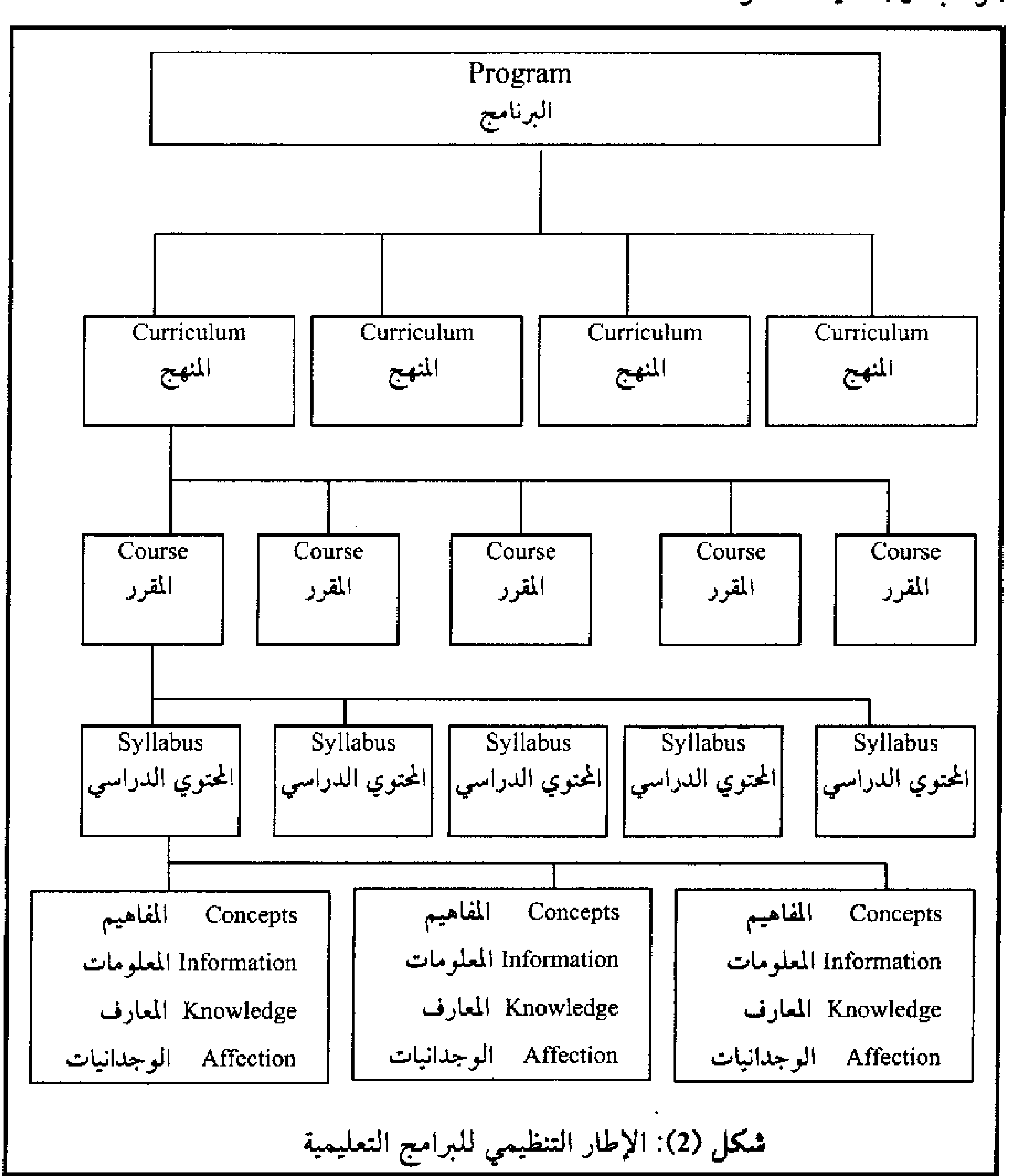
ولكن إذا كان ذلك هو المنهج وما شاب تعريفاته من تداخلات وتشابكات، تشابهات وتناقضات.. فهل يختلف المنهج Curriculum عن المقرر الدراسي Syllabus ؟! نقول إن المصطلحين في الولايات المتحدة الأمريكية يستخدمان استخداما تبادليا، أما في الأنظمة التعليمية في البلدان الأخرى فإنها تؤكد على أن المقرر الدراسي Course Of Study هو المقرر أو المحتوى الدراسي الذي يطلق عليه Syllabus ويدور حول مادة دراسية معينة وله سمات عامة.

السمات العامة للمقرر الدراسي

1. يتكون المقرر الدراسي من قائمة شاملة من عناصر المحتوى المراد تدريسه وعناصر العملية التي تتمثل في المهام والطرق.
2. يسير المقرر الدراسي وفق ترتيب معين: أي قد يبدأ بالأسهل أو المعلوم أو البسيط أو المألوف أو المحسوس إلى نظير كل منها، أو قد يبدأ من العناصر الأكثر أهمية وأعلاها ضرورة.
3. للمقرر أهداف واضحة وعادة ما يشار إليها ويعبر عنها في المقدمة.
4. يعد المقرر وثيقة document عامة يمكن أن يطلع عليها الأباء والموجهون والباحثون والمؤلفون.
5. يمكن أن يبين المقرر جدولا زمنيا لتنفيذه.
6. يمكن للمقرر أن يقدم ويعرض طرقا ومداخل للتدريس أفضل من غيرها في تدريس محتواه.
7. يمكن للمقرر أن يوحي باستخدام مواد تعليمية معينة.
8. يقدم المقرر معايير تقيس التحقق من بلوغ الأهداف وقد تكون مصاغة في شكل إجرائي .
9. قد يقدم المقرر بيانا بالمهارات الكلية والفرعية المطلوب اكتسابها من دراسة المقرر.
10. قد يقدم المقرر أنشطة إثرائية منهجية وغير منهجية وقد يقدم تكليفات لا ترتبط بمكان الأداء أو مدته.

وغالبا ما يتم تقسيم أي منهج إلى أقسام فرعية تعرف بالمقررات الدراسية كي يمكن تحديد المخرجات التعليمية المختلفة لصفوف وفصول مختلفة لفترات متباينة من العام الدراسي. وبالتالي فإن هذا الأداء يؤدي إلى التفكير في المناهج على أن لها أبعادا معينة تؤخذ في الاعتبار عند تقسيمها إلى مواد دراسية أو مقررات.

والشكل التالي يبين كيف أن أي برنامج تعليمي تندرج تحته عدة مناهج . هـذه المناهج تحوي عدة مقررات و التي بدورها تضم عدة محتويات دراسية مختلفـة . ولكـل محتوى أهداف خاصة أهمها اكساب مفاهيم و معلومات ومعارف مستهدفة و معاونـة المتعلمين على اكتساب و ممارسة مهارات معينة قد تم التخطيط لها وبالتـالي اكتسـاب جوانب وجدانية مقصودة .



شكل (2): الإطار التنظيمي للبرامج التعليمية

الفصل الثاني

المنهج: الأبعاد و المستويات - الأطر والعمليات المنتجات و الوظائف - الأهداف و الغايات

الفصل الثاني

المنهج :الأبعاد و المستويات – الأطر و العمليات

المنتجات و الوظائف- الأهداف و الغايات

أهداف الفصل الثاني

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. تميز بين الأبعاد المختلفة للمنهج
2. تقارن بين المستويات المختلفة للمنهج
3. تشرح مفهوم أطر المنهج وأهميتها وسماتها
4. تحدد عمليات المنهج وأبعاد كل عملية
5. تصف منتجات المنهج
6. تشرح غايات المنهج وأهدافه

مقدمة

إذا كانت البرامج التعليمية تحوي مناهج دراسية والتي بدورها تضم مقررات دراسية معينة ذات أهداف محددة وطرائق تدريسية مقترحة وأساليب تقويم مناسبة ، فهل يستطيع الخبراء والمختصون أن يدونوا كل شيء يريدونه من المعلم والمتعلم ؟ وهل يستطيعون أيضا أن يحددوا ما يمكن وما لا يمكن تدريسه في جميع البيئات التعليمية ؟ وهل يستطيعون أن يقيموا الأحداث التدريسية برمتها وما يتعلمه وما يكتسبه الطلاب في أي مقرر ؟! إن ذلك يعد ضربا من الخيال وفوق الطاقة. فالمعلمون والمتعلمون ذوو أنماط تفكير مختلفة وأساليب تعلم متباينة وأهداف متغايرة واهتمامات

قد تتفق وقد تختلف – وهم فوق كل ذلك بشر – قد يؤدي الواحد منهم عملا لا يحبه وينفذ مهمة لا يرتاح فيها ، وبالتالي فهي خبرة قابلة للنسيان ، وقد يختبر فيها ولكنها قد تكون للاختبار فقط. ولذلك فإنه ليس كل ما يوصى به يتم تنفيذه ، وليس كل ما ينفذ تدريسيا يتم الاختبار فيه. وليس كل ما يقدم قابلا للتعلم أو الاكتساب ، وليس كل متعلم رهنا لما يقدم من محتوى دراسي في كل مقرر وإنما يتعدى ذلك إلى ما يصدر من المعلم من سلوكيات وألفاظ وأخلاقيات. وبالتالي فإن المنهج – كحلقة وصل بين البرنامج والمقرر – له أبعاد اختلف بشأنها الباحثون.

أولاً: أبعاد المنهج Dimensions of the Curriculum

1. أبعاد المنهج في نظر كارول ديلابينتا

ترى كارول ديلابينتا (Carol Dellabenta أن أبعاد المنهج ثلاثة وهي **المنهج المكتوب written** . وتقصد به ما هو مدوّن على أية ورقة أو مستند وعلى المعلم أن يتبعها وينفذ ما فيها. **والمنهج المدرّس taught** وتعنى به العمل الأساسي الذي يقوم به المعلم في إحدى المقاطاعات (على أساس أن هناك مناهج محلية) والبعد الثالث هو **المنهج المختبر tested** وتشير إلى كل الاختبارات التراكمية حتى المستوى 12 من رياض الأطفال.

2. أبعاد المنهج في نظر هويل و نوليت و طاهر الهادي

استعرض هويل ونوليت (2000) ثلاثة أبعاد للمنهج، وهي المنهج المقصود والمنهج الموفق والمنهج المدرسي ، مع أننا نرى أنها يمكن أن تكون خمسة. وبيانها كالتالي:

البعد الأول

ويطلق عليه **المنهج المقصود أو المستهدف** The Intended Curriculum وهو الموصى بها رسميا أو المنهج الذي تم تبينه وقد تطلق عليه بعض المصطلحات مثل المنهج المتوقع Expected أو المنهج الرسمي official أو المنهج الظاهري Explicit أو المنهج المعتمد Sanctioned . وهذا المنهج يعتقد فيه الإداريون والآباء والمعلمون أنه

هو الذي يُدرس فعليا داخل حجرات الدراسة غير أنه على خلاف ذلك لأنـه تـصور نظري لما يجب أن يكون عليه المنهج.

البعد الثاني

ويطلق عليه **المنهج الموثق** the documented curriculum أي الذي تم تـسجيله في وثيقة تبين مكوناته وأهدافه وسبل تحقيقه. ولا يحوي كـل مـا أوصـي بـه في البعـد الأول.

البعد الثالث

ويطلق عليه **المنهج المدرسي** the taught curriculum أي المـنهج المنفـذ فعليـا داخل حجرة الدراسة. ويعتمد اعتمادا مباشرا على ما يفعله ويستخدمه المعلم. ويتأثر هذا المنهج بطرق التدريس والمواد التعليمية وكذلك التوقعات التي يأتي بها المعلـم إلى فصله. قد يتوازى هذا المنهج ويتماشى وعن قرب مع المنهج المـستهدف وقـد ينفـصل عنه. وهناك بعض المصطلحات التي تطلق عليه مثل المـنهج المـستخدم implemented أو المنهج المفعل عمليا أو العملي Operationalised أو المنهج الضمني implicit .

البعد الرابع

وهو **المنهج المختبر** The tested curriculum أي ما يتم اختباره من أجـزاء مـن المنهج ككل – لأن الاختبار لا يضم كل شيء، لكنه يعتمد علـى قيـاس مـدى تحقيـق معارف ومهارات معينة. وإن كان مـن الأهميـة بمكـان قيـاس مـا تحقـق مـن أهـداف وجدانية قد وضعت في الاعتبار عند تخطيط المنهج وتنفيذه.

البعد الخامس

وهو **المنهج المتعلم** the learned curriculum وهو يشير إلى ما يتعلمه الطـلاب فعليا كنتيجة لتواجدهم داخل حجرة الدراسة. ويشتمل هذا المنهج على الأشياء الـتي يرغب المعلمون والآباء في أن يتعلمها طلابهم وأبنـاؤهم حتـى أنهـا يمكـن أن تـشمل مخرجات غير متوقعة وغير مستهدفة مثل بعض المفـاهيم المغلوطـة والأنانيـة المكتـسبة واستراتيجيات التعلم غير الفعالة.

إن دراسات المناهج Curriculum Studies والمستجدات المنهجية Curriculum Innovations في العقود الأخيرة قد أظهرت بالفعل انخفاضا في تحسن عملية التعلم لدى الطلاب . وأشارت نتائج ودلائل هذه الدراسات إلى أن طلاب اليوم هم أفقر بكثير – في إعدادهم الإعداد الكافي وتزويدهم بالمطلوب للالتحاق بالتعليم العالي ومن ثم الحصول على وظائف مناسبة – من سابقيهم .

3. أبعاد المنهج في نظر روبرت سينكلير

وفي إطلالة عن برنامج إصلاح المناهج في كلية التربية بولاية ماسيوشيستيس ، قدم روبرت سينلكير (2008) ستة أبعاد للمنهج لإعداد أفراد قادرين على تحمل مسئولية القيادة الناجحة . وهذه الأبعاد هي : نظرية المنهج curriculum theory ، وأبحاث المنهج curriculum research ، وإعداد المنهج curriculum development، وتنفيذ المنهج curriculum implementaioin ، وتقويم المنهج curriculum evaluation وتخصص المنهج curriculum specialization .

البعد الأول : نظرية المنهج

إذ أنه لا يقوم أي منهج الا على نظرية ، ولا يمكن التخلي عنها عند تصميمه . ففي هذا البعد الأكاديمي ، يتم التركيز على تحليل التصميمات القائمة وتوسيع دائرتها، والأولوية في هذا البعد تكون منصبة على كيفية تطوير المعارف القائمة وإيجاد أساليب جديدة للتعامل مع مشكلات المنهج أي بتحليل الأطر النظرية التي تشكل الأساس النظري للطرق المستخدمة في إعداد المنهج ، وتقييم أفكار واضعي نظريات المنهج وتصميماتها وتحديد معنى المنهج من حيث ظهوره أو استتاره ، وتفسير العلاقات بين النمو التاريخي لمجال المنهج والأولويات المستقبلية لتحسين المنهج ، هذا بالإضافة إل تحليل أثر نظريات التعلم على عملية إعداد المنهج.

البعد الثاني : أبحاث المنهج

إن الاستقصاء المنظم لأثر التعلم في جوانبه الفكرية والاجتماعية والجسمية وغيرها مما يحدث في أي بيئة تربوية لضروري للتأكد من حدوث التحسن المستمر لرسالة المدرسة . وذلك لأن التوجهات العامة general directions صوب التغير

المطلوب في منهج ما أو حتى إجراء تغيرات alterations اكثر تحديدا في المناهج القائمة بالفعل ، تحركها وتوجهها نتائج البحوث والمهتمون بالمنهج . بهذا البعد عليهم أن يفرقوا بين البيانات البحثية الصادقة وغير الصادقة ، وينتقدون تصميمات الدراسات البحثية في مجال المناهج من حيث صدقها وموضوعيتها ، بل وعليهم أن يّقيمّوا أهمية هذه الدراسات لحل مشكلات المنهج وأن يترجموا التطبيقات البحثية الى ممارسة فعلية في مجال المناهج داخل المدارس . والأكثر من ذلك ، عليهم ان يجددوا ويبتكروا أساليب ملاحظة مناسبة لدراسة مكونات المنهج وتفاعلات هذه المكونات مع الأفراد والمجموعات داخل المدرسة وذلك للتأكد من فعالية المنهج وعلاقتها بالأداء المعرفي والوجداني والنفسحركي للطلاب .

البعد الثالث : إعداد المنهج

لكي يكون المنهج مرئيا وملموسا، لابد أن يتخذ شكلا مكتوبا وظاهرا. وهذه العملية تتطلب القدرة على ترجمة الأفكار الى قرارات فعلية ، أي إيجاد التكامل بين النظرية والتطبيق ، والتمكن من مهارات إعداد المناهج من حيث تقييم الحاجات الفردية والتدريسية والمؤسسية والمجتمعية ، وصياغة أهداف المناهج النوعية specific curricula في ضوء فلسفات التربية ونظريات التعلم ، وتصميم استراتيجيات التدريس وإيجاد فرص للتعلم وكذلك تصميم إجراءات التقييم لقياس أداءات الطلاب .

البعد الرابع : تنفيذ المنهج

إن القدرة على الانتقال من الأفكار النظرية إلى ممارسة المنهج ممارسة فعلية يتطلب معرفة بالتغيرات التربوية وسلوكيات القيادة المدرسية والعلاقات الإنسانية . هذه الجوانب تؤكد على ضرورة نشوء أسلوب شخصي للقيادة يحسن التعامل مع البيئة التعليمية التي يجري فيها تحسين أو تطوير المنهج خاصة وأن الأمر يتطلب متابعات مستمرة للتخطيط والتنفيذ والتقويم.

ومن خصائص هذا البعد أنه يعطي أهمية للمقارنة بين النظريات المختلفة للتغيرات التربوية ، وتحليل أثر الظروف الداخلية والخارجية على عملية التغير

المخطط لها ، وإيجاد إجراءات معينة لتشخيص العوائق التي حالت بين المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها ، للتعرف على القوى التي سهلت لتلك المؤسسة الاضطلاع بمهامها . هذا بالإضافة إلى تنفيذ استراتيجيات إشراك المعلمين والآباء والطلاب في اتخاذ القرارات بشأن، المنهج .

البعد الخامس : تقويم المنهج

يقدم التقويم معلومات تجعل من الممكن الاختيار الأفضل من بين القرارات البديلة الممكنة ، وهذا البعد يختص بعملية تجميع وتحليل البيانات الخاصة بفعالية المنهج وإنجازات المتعلمين ، لأن ذلك يساعد على تقديم البيانات الصحيحة التي سيقوم عليها اتخاذ القرارات . وبذا يصبح التقويم جزءا من العملية المستمرة للتحسين . ولهذا البعد أهداف من أهمها التفريق بين التقييم والقياس والتقويم ، واكتساب المعارف الخاصة بالطرق المختلفة لتقويم المنهج ومدى مناسبتها للموقف situational suitability ، واستخدام أساليب التقويم التكويني والتجميعي لاتخاذ قرارات أفضل بشأن المنهج ، واستخدام بيانات التقويم لتخطيط المنهج طويل الأمد وقصير الأمد ولتحديد الحاجة للتغير في المنهج ..... إلخ .

البعد السادس : تخصص المنهج

من المعروف في دراسات المناهج أن لكل تخصص قائم بذاته تركيزا أساسيا وآخر فرعيا . أي أنه يمكن للطالب أن يتخصص في مادة دراسية بعينها كاللغة العربية والإنجليزية أو الرياضيات .. الخ ثم يدرس- بتركيز أقل- المشكلات المتعلقة بالمنهج، ومنها على سبيل المثال المنهج المعني بتعدد الثقافات أو منهج تعليم الكبار أو منهج التربية الخاصة وهكذا . ويتوقف هذا أو ذاك على اختيارات الطلاب فمن المفترض أن يشكل الطلاب المنهج طبقا لاهتماماتهم ، وفي ضوء المشكلات المحيرة التي يواجهها التربويون . وهذا البعد من شأنه تعزيز الاستقلالية والاعتماد على الذات وحسن اتخاذ القرارات .

4. أبعاد المنهج إجرائياً: كلية التربية - نيو كاسل

وتماشيا مع روبرت سينكلير ، قامت كلية التربية في نيو كاسل New Castle : Faculty of Education (2009) بتناول أبعاد المنهج ووضعت أهدافاً إجرائية تحت كل بعد – إذا تم تحقيقها فقد تم تغطية هذا البعد. وفيما يلي تفاصيل ذلك.

البعد الأول : نظرية المنهج : وتشمل الأهداف الخاصة لهذا البعد ما يلي:

- تحليل الأطر النظرية المتضمنة في الطرق المستخدمة لتطوير المنهج.
- المنهج.
- إدراك المنهج وفهمه في ضوء جوانبه الظاهرة والخفية والطارئة.
- تفسير العلاقات القائمة بين التطور التاريخي لمجال المنهج والأولويات المستقبلية لتحسين المنهج.
- تحليل تأثير نظريات التعلم على تطور المنهج.

البعد الثاني: أبحاث المنهج: ويعكس هذا البعد الأهداف الخاصة التالية:

- التمييز بين بيانات الأبحاث التي تتسم بالصدق من غيرها.
- نقد تصميمات الدراسات البحثية وصدقها وثباتها.
- ترجمة التطبيقات البحثية إلى ممارسة حقيقية واقعية للمنهج.
- إيجاد أساليب ملاحظة لدراسة مكونات المنهج وتفاعلاتها مع الأفراد
- والمجموعات داخل أسوار المدارس.
- دراسة أبعاد فاعلية المنهج وعلاقتها بالأداء المعرفي والوجداني والنفس حركي للطلاب – كل على حدة.

البعد الثالث: تطوير المنهج: وتتمثل الأهداف الخاصة في :

- التمكن من مهارات تطوير المنهج.
- تقييم حاجات الأفراد والحاجات التدريسية والمؤسسية والاجتماعية.

- الكشف عن الأهداف المنتقاة – المناسبة والملائمة للموقف التعليمي – من خلال فحص فلسفات التربية المختلفة ونظريات التعلم.
- تصميم استراتيجيات تدريسية وفرص تعلم لتنفيذ الأهداف التي وضعت سلفاً.
- تصميم إجراءات تقييم لقياس أداء الطلاب.
- تحليل العلاقات القائمة بين المنهج والبيئة التعليمية والتعلم.
- تصميم أدوات للمنهج.
- تطبيق التصميمات الخاصة بتطوير المنهج كي تكون رصدا حقيقيا ومكتوبا للمنهج.

البعد الرابع : تنفيذ المنهج ويشمل :

- مقارنة النظريات المختلفة للتغيير التربوي.
- التعرف على الأساليب الفردية المتميزة في الإدارة.
- تحليل تأثير الظروف الداخلية والخارجية على السلوك الإنساني.
- التعرف على مزايا وعيوب عملية التغيير المخططة سلفا.
- إعداد إجراءات معينة لتشخيص القوى الموجودة داخل المؤسسات والتي
- تعوق أو تسهل سير العمليات المختلفة بها.
- التعرف على الظروف داخل المؤسسات أو الهيئات التي تعوق عملية التعلم.
- – تنفيذ استراتيجيات اتخاذ القرارات بشأن المنهج يقوم بها كل من المعلمين
- والآباء والطلاب.

البعد الخامس: تقييم المنهج ويشمل:

- التمييز بين التقييم والقياس والتقويم.
- اكتساب وفهم المعرفة للطرق المختلفة لتقويم المنهج وتقدير مدى مناسبتها.

- استخدام أساليب التقويم المختلفة من أجل تحسين اتخاذ قرارات بشأن المنهج.
- استخدام بيانات التقويم للتخطيط للمنهج قصير المدى وطويل المدى.
- اكتساب المهارات في تطوير تصميمات المنهج وأدوات تحديد فاعلية المنهج.
- استخدام بيانات التقويم لتحديد الحاجة إلى تغيير المنهج من عدمها.
- تحديد معايير تقويم البيانات القائمة.

البعد السادس : تخصص المنهج

ويتعلق هذا البعد بالتخصص العام والتخصص الدقيق للطالب ، ويتفق بشأنه مع أعضاء الهيئة التدريسية المعنية بتدريس البرنامج الأكاديمي. وهذا البعد من شأنه إكساب الطلاب مهارات وكفايات التخصصات التي اختاروها بأنفسهم ومن ثم تعزيز الاستقلالية واتخاذ القرارات المهمة الخاصة باختياراتهم.

5. ابعاد المنهج في نظر جيمس ابرانتي

اقترح جيمس بيرانتي James Abernethy (2008) أبعادا في المنهج المدرسي الخاص بإحدى المدارس وحددها في الآتي :

أولا: الرؤية Vision . ويقصد بها أن العمل كيد واحدة يسمح باستخدام المواهب الفردية وتعزيز وإثراء المجتمع ككل كي يستطيع كل الطلاب أن يحيوا حياة فاعلة في مجتمعاتهم .

ثانيا: أدوات من أجل تعلم أفضل Tools for better learning وتشمل الأسباب وراء فعل الأشياء ويعبر عنها بالقيم values ، وماذا تفعل ويعبر عنها بالمنهج curriculum وكيف نفعل الأشياء ويعبر عنها بفن التعليم pedagogy ، وأين سنتجه مستقبلا ، ويعبر عنها بالتقييم assessment .

ثالثا: الجدائل الخمس للمنهج The five strands of the curriculum ويقصد بها الاتصال communication وإدارة الذات self-management والعناية الجسمية بالذات physical self-care والمعرفة cognition والسطح المجتمعي

community interface وتحت كل من هذه الجدائل مهارات تتضامن وتتفاعل وتتكامل لتشكل شخصية متكاملة متوازنة .

6. أبعاد المنهج المستعرض

واتجاها نحو تحقيق أهداف المنهج فإن الطلاب – خاصة البالغين منهم – يحتاجون استغلالا أحسن لفهم أنفسهم وفهم العالم الذي يعيشون فيه . لذا فإن أبعاد المنهج المستعرض cross- curriculum تقدم مناطق تعلم مهمة تساعد هؤلاء الطلاب على تكوين الإحساس لديهم بأن هذا العالم له معنى وأن التعليم وثيق الصلة بحياتهم انطلاقا من أصالته وموثوقيته uthenticity . فالأبعاد يمكن أن تضيف غناء واتصالا عندما تركز على التفاعل والعمل الروتيني السائد في المدرسة والأحداث التي تدور فيها والروح التي تسود بين أفرادها ethos . ولا تقتصر الأبعاد على المنهج القومي National Curriculum فحسب على حد تعبير التربويين الأمريكيين ، بل تنطلق إلى رؤية أوسع وتتمثل في العلاقات بين (أ) الهوية والتنوع الثقافي كبعد يحافظ على الخصوصية ، والبعد العولمي للحفاظ على التواصل مع الآخر وبعد التنمية المستدامة sustainable development وبين (ب) بُعد الابداع والتفكير الناقد والتكنولوجيا والوسائط المتعددة . لذا فقد وجدت المدارس الأمريكية طرقا كثيرة مختلفة لبناء أبعاد المنهج المستعرض في مناهجها ، وتشمل:

أ. تدريس الأبعاد من خلال المواد الدراسية حيث توجد علاقات تتناول القضايا الشائعة أو مناطق تعلم مشتركة.

ب. تحديد – وفي جدول زمني محدد – أيام احتفاليات خطابية وأسابيع أنشطة أو أحداث تركز على بُعد بعينه.

ج. الإعداد لأنشطة متكاملة مع الأحداث الجارية في المدرسة .

د. القيام بزيارات تربوية أو توفير فرص تعلم مفتوحة وغير محددة بزمان معين Out of hours learning opportunities .

ه. دعوة الخبراء من خارج المدرسة لإثارة النقاش والمناظرات في جماعات مدرسية أو مجموعات خاصة من المتعلمين .

وعلى هذا ، فإنه يجب على المدارس أن تشجع وتولي اهتمامها ببناء الأبعاد سالفة الذكر ضمن مناهجها بأسلوب يعكس حاجاتها واهتماماتها الخاصة والبيئات التعليمية التي تجمع المتعلمين بها.

وفي نظرنا ، فإنه يمكن ايجاد علاقات من نوع آخر طبقا لثقافة المجتمع وعاداته وأساليب حياته وأهدافه تختلف عن تلك العلاقات التي حددها التربويون الأمريكيون وذلك بتحليل أبعاد المنهج المستعرض المتمثلة في :

أ. الهوية والتنوع الثقافي Identity and cultural diversity

ب. أساليب الحياة الصحية Healthy lifestyles

ج. المشاركة المجتمعية Community participation

د. الشراكة Enterprise

ه. البعد العولمي والتنمية المستدامة Global dimension and sustainable

و. التكنولوجيا والاعلام Technology and media

ز. الإبداع والتفكير الناقد Creativity and critical thinking

ولأن البعد العولمي يثير هذه الأيام مخاوف عديدة لدى كثير من الشعوب ، فإن جماعة من التربويين يرون ضرورة زيادة الاهتمام به في المنهج المدرسي لترسخ لدى الموجودين بها – طلابا ومعلمين وأفرادا آخرين – روح عامة تشمل الجميع في مدرسة واحدة تهتم بتربية التضمين inclusive school وتتسم بالعدالة والديمقراطية وتعزز المسئولية الاجتماعية والبيئية والاحترام والتعاون ، هذا بخلاف دعم المواطنة العالمية وحل الصراع واحترام التنوع وحقوق الإنسان وإعلاء شأن الاستقلالية والعدل الاجتماعي وتفعيل التنمية المستدامة والحفاظ على القيم والمفاهيم الثابتة.

ثانياً: مستويات المنهج Levels of Curriculum

مقدمة

نظرا لاختلاط وتداخل مفهومي المنهج والمقرر الدراسي عند البعض قد أدى إلى اعتبار مستويات المنهج هي مستويات التحصيل المختلفة من خلال الاختبارات

التشخيصية والاختبارات النهائية كمعيار لقياس تلك المستويات وخاصة في مناهج الرياضيات (ww.cimt. Plymouth. Ac. Uk, 2009)

وتشير هذه المستويات إلى درجة البعد أو القرب من الطالب الذي من أجله تم تخطيط المناهج.

1. **مستويات المنهج عند جودلاد و سو**

المنهج عند جودلاد و سو 1992 يقع في أربعة مستويات:

المستوى الاجتماعي للمنهج Social Level

وهو سياسيّ بالدرجة الأولى وهو أبعد ما يكون عن المتعلمين، ويقوم الجمهور بتصميمه بمن فيهم السياسيون وممثلون عن جماعات الاهتمامات الخاصة والمديرون على مختلف المستويات والاختصاصيون المهنيون. وباستخدام العمليات الاجتماعية والسياسية ، غالبا ما تقرر هذه الجماعات الأهداف والموضوعات المطلوب دراستها والوقت المستغرق فيها والمواد المطلوب استخدامها.

المستوى المؤسسي للمنهج Institutional Curriculum

وهو الذي يخدم المدارس، وينبع عموما من المناهج الاجتماعية مع تعديلات من قبل التربويين المحليين وعوام الناس. وعادة ما يتم تنظيم مثل هذا المنهج طبقا لموضوعات معينة وتشتمل على المباحث والمسائل المطلوب دراستها. وتشتمل المناهج المؤسسية على وثائق مكتوبة من قبل الولاية أو الإقليم التي تحتوى بدورها المعايير والفلسفات وخطط الدروس وكتب المعلم. وعادة ما يطلق على هذا النوع من المنهج (المناهج الظاهري المعلن) ويكون هو الهدف من جهود الإصلاح.

مستوى المنهج التدريسي Instructional Curriculum

يشير إلى ذلك المنهج الذي يقوم المعلمون بتخطيطه وتقديمه داخل المدرسة. ويؤسس المعلمون هذا المنهج التدريسي على ما قدتم تحديده والاتفاق عليه بأنه ضروري ومرغوب فيه لمدرستهم وذلك عن طريق سلطات المدرسة. ويأخذ هذا المنهج في الاعتبار أولويات كل مدرس على حدة وكذلك نظريات التربية وأسلوبها، ويكون أيضا عرضة للإصلاح والنقد.

مستوى المنهج الخبراتي Experiential Curriculum

إنه الذي يدركه ويحس به بل ويجربه الطلاب. وما اختلاف الخبرة بين طالب وآخر إلا باختلاف خلفياتهم وأساليب دافعيتهم ومستويات إثارتهم. وهذا المنهج يجعل الطلاب إما يشكلون أغراضا مشابهة لتعلم الخبرات كالتي اكتسبها معلموهم، أو أغراضا مختلفة تمام الاختلاف عنهم أو لا يشكلون أغراضا بالمرة. لذا فإن المنهج الخبراتي يجعل كل متعلم متفرد بنفسه.

2. مستويات المنهج عند أكار

في عام 2003، قام أكار Akker بتحديد أربعة مستويات للمنهج تتشابه إلى حد كبير مع المستويات سالفة الذكر وذكر أكار أنها:

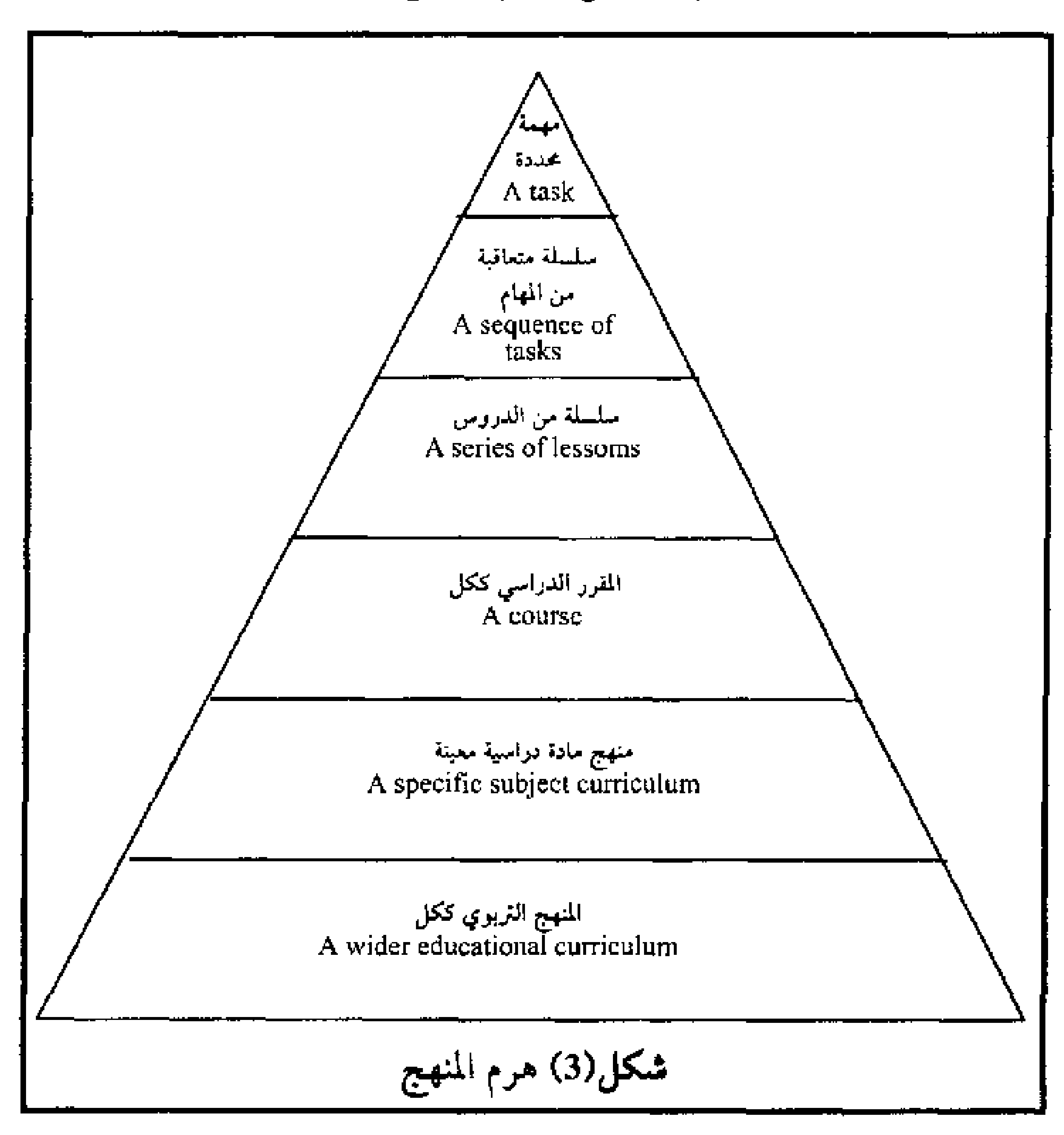
1. المستوى العام macro level وهو خاص بالنظام السائد أو المجتمع ككل أو الوطن بأكمله أو جزء منه كالولاية أو المحافظة أو المقاطعة وفيه تكون الرؤى أكثر تجريدا وعمومية.
2. المستوى الأوسط meso level وهو خاص بالمدرسة أو المؤسسة التعليمية وهو أكثر تحديدا ووضوحا من سابقه.
3. المستوى الأصغر micro level وهو خاص بالفصل الدراسي أو مادة دراسية معينة لها خصائصها وأهدافها واستراتيجيات تدريسها.
4. مستوى النانو nano level وهو المستوى الفردي أو الشخصي تظهر فيه الفروقات الفردية في اكتساب أو تعلم المحتوى وطريقة تحصيله وطريقة تقييم ذلك التحصيل.

ولذلك قدم أكار تصورات ذهنية للمنهج Curriculum representations هي في ذاتها تعد أبعادا لذلك المنهج ومرتبطة ارتباطا وثيقا بمستوياته المختلفة. وذكر أن المنهج المقصود/ المستهدف intended نموذجي ideal وله رؤية خاصة به ومبرر منطقي وفلسفة وراءه ، وهذا المنهج رسمي formal ومكتوب written بمعنى أن أغراضه محددة في وثائق المنهج ومواده. أما المنهج المنفذ implemented فيتم إدراكه وملاحظته perceived من قبل مستخدميه خاصة المعلمين. وهو بالتالي إجرائي

operational/ procedural أي أن المنهج في قلب الحدث وفي بؤرة الاهتمام وتجري بشأنه عمليتا التعليم والتعلم. ناهيك عن أن المنهج المحقق attained خبراتي experiential، أي أن خبرات التعلم يدركها ويمر بها المتعلمون ويمارسونها. وهو في نفس الوقت متعلم learned أي أنه يحدث نواتج تعلم لدى المتعلمين.

3. مستويات المنهج عند نيشن و ماكالستر

المتأمل في المستويات سالفة الذكر يجد أنها تقف عند مستوى معين على هرم المنهج Curriculum pyramid الذي قدمه نيشن وماكالستر Nation & Macalister (2010) مؤكدين أن الستة مستويات لذلك الهرم تعبر عن نتاج عمليات مرتبة متسلسلة ومنسقة. والشكل التالي يوضح هرم المنهج.



شكل(3) هرم المنهج

4. مستويات المنهج عند طاهر الهادي

يرى طاهر الهادي - وفي الاعتبار ما قدمه الباحثون الآخرون - أن المنهج بمعناه العام كتصميم تعليمي أو بمعناه الخاص أو الدارج كمحتويات تعليمية أو دروس يختلف باختلاف القائم بإعداده و غاياته والبيئة التعليمية التي يتم تنفيذ المنهج فيها وكذلك الوقت المطلوب لإنجاز أهداف وغايات هذا المنهج .ولذا فقد قمنا باقتراح مستويات لترتيب هرمي يتماشى فيه كل مستوى في بعد ما مع نظير آخر في بعد آخر . فمثلا كل البرامج التعليمية يقوم باقتراحها مجموعة من الصفوة في المجتمع (مع اختلاف الرأي بشأن من هم الصفوة) والمفكرون والفلاسفة أصحاب النظريات وغيرهم .هذه البرامج تحمل غايات عريضة ومجردة وغير ملموسة وشاملة وتضم كل التخصصات على المستوى القومي أيا كانت هذه التخصصات . لذا فإن مثل هذه البرامج تستغرق وقتا طويلا للتحقق من بلوغ غاياتها .أما المناهج المنبثقة من هذه البرامج فهي أقل تجريدا وأقل شمولية لذا فإن علماء النفس وخبراء التربية يقومون باقتراحها ومن ثم اعدادها وتيسير سبل تنفيذها وتطبيقها على مراحل تعليمية معينة أو مواد دراسية بعينها لتتحقق مراميها المقترحة ولكنها لا تستغرق وقتا طويلا مثل البرامج .أما المقررات الدراسية فيقوم بوضعها الخبراء والمتخصصون لها ولهذه المقررات من أهداف خاصة وخصائص تميزها عن غيرها، إذ لا بد لها من مقاصد يتم تحقيقها على مستوى المدارس. تأتي بعد ذلك المحتويات الدراسية التي تحوي المفاهيم والمعلومات والمهارات والوجدانيات المطلوب اكسابها للطلاب . وعلى المعلم أن يقوم بذلك الأداء ويضع لذلك أهدافا يعمل على تحقيقها داخل الفصل وتكون قابلة للملاحظة والقياس .ولا يمكن فصل المحتويات الدراسية عن الدروس التي تضم المحتوى الذي يقوم المعلم بتوصيله ببعض الأداءات التدريسية في كل حصة بل وفي كل فصل ويتحقق قبل مغادرته الفصل من تحقيق مخرجات تعليمية معينة قد حددها سلفا.

5. مستويات الترتيب الهرمي

ثالثاً: أطر المنهج Curriculum Frameworks

تعريفات

يمكن تعريف أطر المنهج على أنها مجموعة من المواد الدراسية ذات الصلة والتي تتناسب معا طبقا لمعايير تم تحديدها سلفا لتغطي مجال دراسة معين تغطية ملائمة. ويقدم كل إطار منهجي بناء لتصميم المواد الدراسية والأساس المنطقي لها المشتمل على الأسس والمبادئ التي تبررها، وسياقاً لسياسة تطوير مناهج هذه المواد الدراسية. وخير مثال على الأطر المنهجية تلك التي تشتمل على العلوم(وفيها الأحياء والكيمياء والفيزياء والجيولوجيا) والتجارة (وفيها المحاسبة والاقتصاد والحساب).

وهناك تعريف آخر للأطر المنهجية وهي الكتب الإرشادية التي تم تصميمها وكتابتها أساسا لمعاونة المجتمع المدرسي بما فيه من معلمين وطلاب وآباء في اتخاذ القرارات بشأن المنهج. ويجب التنويه بأن أطر المناهج يمكن أن تساعد على مراجعة المناهج وتطويرها من قبل المدارس والأفراد على رأس السلطة والنظام.

وثيقة الإطار المنهجي

من التعريفات السابقة يمكن القول بأن هناك عاملا ضابطا ومهما بهذه العملية ألا وهو وثيقة الإطار المنهجي الذي يشتمل على ما يلي:

1. منطلقات أساسية أو خطة عريضة Platform للمنهج.
2. مدى ومعلمات parameters للمنهج.
3. الأهداف العريضة وأغراض المواد الدراسية الداخلة في مجال المنهج.
4. إرشادات لتصميم المقررات الدراسية.
5. المحتوى.
6. مبادئ التعليم والتعلم.
7. إرشادات لتقييم المواد الدراسية.
8. معايير الاعتماد وإصدار الشهادات الخاصة بالمواد الدراسية.
9. رؤى مستقبلية لتطوير مجال المنهج.

مضمون إطار المنهج

يؤكد هاردي (1990) أن الخطة العريضة للمنهج ذات أهمية قصوى إذ أنها تعد بيانا بالقيم والمبادئ والفروض والتي أرشدت من أنتجوا هذا الإطار. وبالتالي فإن أي إطار منهجي شامل وحسن التطوير لا بد أن يحتوى على السمات التالية:

1. العلاقات القوية بين النظرية والتطبيق.
2. المعلومات الحديثة ووثيقة الصلة بفن التدريس وبالتعلم والمصادر.
3. حث المعلمين وإثارة إلهامهم وانتباههم.

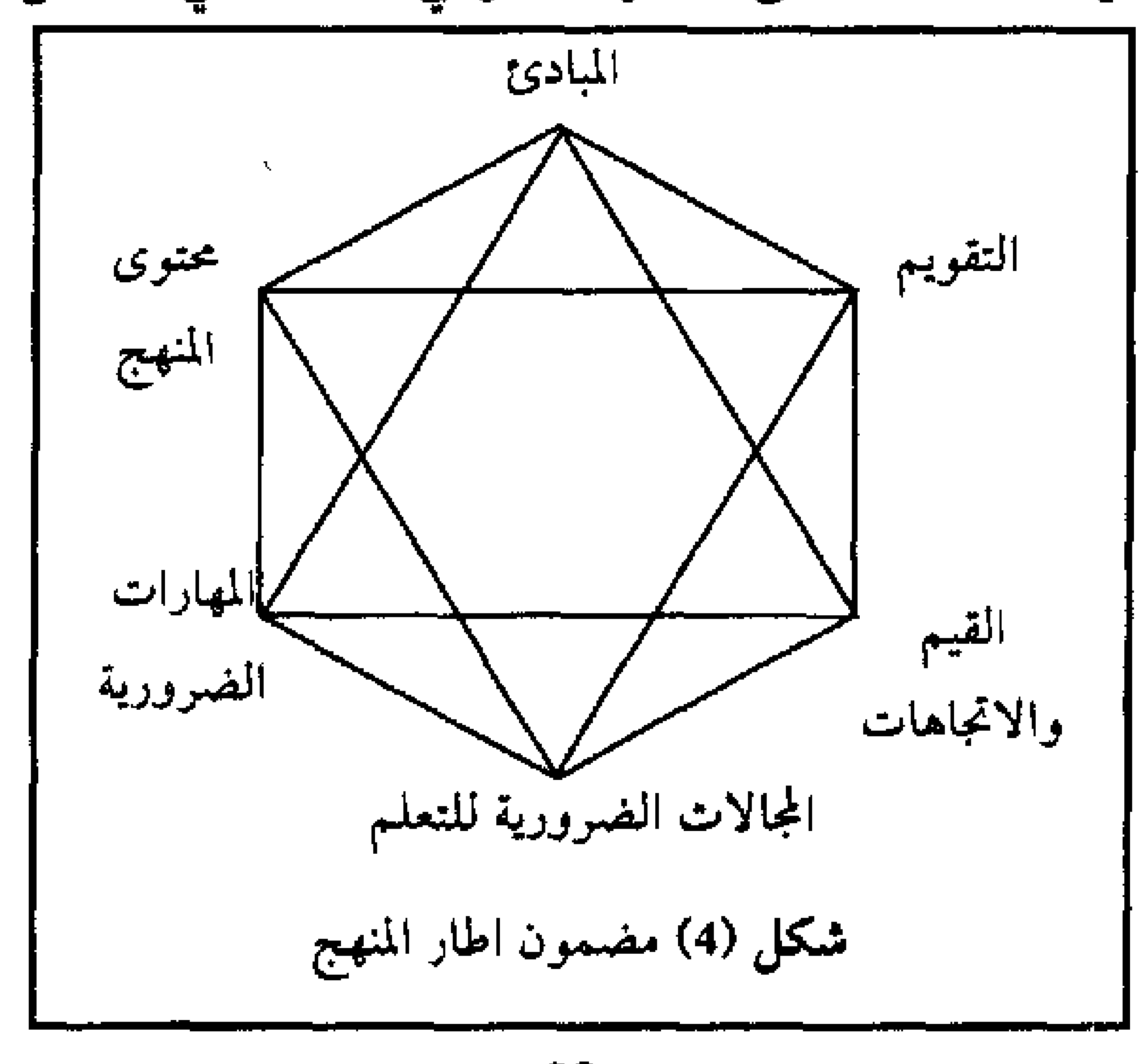
وللأطر المنهجية تأثير على المعلمين إذا أنها:

1. تحقق ترابطا وتماسكا عبر المواد الدراسية والمستويات التعليمية. وتبين أوجه الشبه بين المواد الدراسية بل وتساعد في تتابع وتسلسل المحتوى والمهارات عبر المستويات التعليمية المختلفة.
2. تشجع المعلمين على تقويم بيئة التعلم بأكملها.
3. تعين على إعادة التفكير في حدود المنهج وأحيانا في إعادة تعريفها.
4. تشجع المعلمين على إعادة التفكير في تجميع المواد الدراسية وأساليب عرضها، (بتصرف من **كولن مارش** Colin J. Marsh).

ويرى كولن مارش أن أطر المنهج هي أداة للتحكم والتوجيه وإثارة الأفكار الخلاقة والأنشطة الإبداعية. ويعرف أي إطار للمنهج على أنه مجموعة من الموضوعات أو الأطروحات ذات الصلة والتي تتناغم فيما بينها طبقا لمجموعة من المعايير المحددة سلفاً لتغطي ميدانا معينا من الدراسة (كولن مارش : 2004). وكل إطار للمنهج له الفرصة في تقديم بناء معين لتصميم المواد الدراسية الداخلة في إطار هذا المنهج والمبرر المنطقي وكذلك السياسة التعليمية وراء هذه المواد.

مضمون إطار المنهج

لقد أفاض كـارتر Carter (2009) في ماهيـة أطـر المـنهج ومحتواهـا وأهـدافها وكيفية إعدادها. ويرى أن أطر المنهج هي "وثائق المنهج القائمة علـى المـواد الدراسـية والتي تنشر وتوزع منفصلة طبقا للموضوع الذي وضعت من أجله". ولذلك فإن كـل وثيقة لأية مادة دراسـية تقـدم المـبرر المنطقـي لدراسـة هـذه المـادة أو تلـك ، وتحـدد الأهداف العامة والخاصة المطلوب تحقيقها من جانب الطلاب في نهاية كـل مرحلـة أو كل حلقة من حلقات المرحلة. كما أن كل إطار من شـأنه أن يحـدد المحتـوى الدراسـي المراد تغطيته واستراتيجيات التدريس الممكنـة ، واسـتراتيجيات الـتعلم الملائمـة لهـذا الموضوع. وتأكيدا على ما سبق ، فإن أي إطار للمـنهج – في نظـر كـارتر Carter – لابد أن يحدد تحديدا واضحا المبادئ المتضمنة فيه والتي بدورها سترشـد عمليـة إعـداد المنهج وتوجه عملية التعليم والتعلم. وعندما يحدد الإطار محتوى المنهج، فيكون ذلـك في ضوء المجالات الضرورية للتعلم essential learning areas التي تصف في عبارات عامة أهداف التعلم الرئيسية لكل مجال، ويضع في نقاط محددة المهارات الضرورية التي يجب تنميتها لدى جميع الطلاب ، بل وتوضح الاتجاهات والقيم المرغوب فيهـا والـتي يمكن تقويتها وتعزيزها من خلال المنهج. هـذا بخـلاف أن إطـار المـنهج يحـدد سياسـة التقييم على مستوى المدرسة وعلى المستوى القومي. وفيما يلي تفصيل هذه الرؤية:



شكل (4) مضمون اطار المنهج

أولاً: المبادئ : وهو توجه الممارسات اليومية المتكررة day-to-day practices وبذلك فهي تعزز عملية تنفيذ المنهج وتتلخص هذه المبادئ في الآتي:

1. وجوب تقديم فرص تعليمية متساوية لجميع الطلاب.
2. المنهج المستعرض والمتوازن ذو الخبرات التعليمية المتنوعة يعين جميع الطلاب على تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم المطلوبة للحياة العملية.
3. على الطلاب أن يكونوا متعلمين مستقلين ويتسمون بطلب العلم مدى الحياة إذا أرادوا أن يوظفوا ذلك توظيفا فاعلا في بيئات تتسم بالتغير المستمر.
4. يكون التعلم أكثر فاعلية وتأثيرا عندما يرى الطلاب الارتباطات والعلاقات القائمة بين الأفكار وبني البشر والأهداف والعمليات كما هي في مواقف الحياة الحقيقية.
5. يشتمل التعلم على تنمية القيم بجانب المعارف والمهارات إذ أنه لا منهج بدون قيم value-free يسعى لتحقيقها.
6. يحتاج الطلاب إلى فهم واحترام التنوع والعدالة في تطبيق القيم وتنمية الاحساس بالعدالة الاجتماعية كي يلعبوا دورا له معنى في المجتمع الذي يعيشون فيه.
7. يحقق الطلاب أقصى ما عندهم من مستويات التحصيل عندما تقدم لهم فرص تعلم تتسم بالتحدي ، بل وعندما تستثار دافعيتهم للوصول إلى معايير أعلى من التحصيل. فذلك يحملهم المسئولية تجاه تعلمهم والإحساس بطعم النجاح وممارسة experience success.

ثانياً: محتوى المنهج : ويقصد به كل ما يتضمنه المنهج من معلومات ومعارف ومهارات وقيم واتجاهات تناسب مختلف الاستعدادات والقدرات والحاجات والاهتمامات وأساليب التعلم في بيئات تعلم متنوعة بما يضمن العيش في مجتمع يجمع بين أفراده التآلف والتعاون والانسجام مع مراعاة التغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية وحتى الجمالية التي قد تطرأ يوما من الأيام.

ثالثاً: المجالات الضرورية للتعلم : ويجمع عليها معظم الباحثين في مجال المناهج. وتتمثل في اللغات والرياضيات والعلوم والدراسات الفنية والاجتماعية والتربية الشخصية والتربية البدنية وتكنولوجيا المعلومات ، مع مراعاة أن هذه المجالات تتوافق أكثر مع المنهج القومي. ولكل مجال من هذه المجالات معارف ومهارات واتجاهات نوعية تتكامل رأسيا فيما بينها وأفقيا مع المجالات الأخرى.

رابعاً: المهارات الضرورية : وهي تقع في ثماني مجموعات : مهارات الاتصال- المهارات العددية – المهارات المعلوماتية – مهارات حل المشكلات – المهارات البدنية – مهارات العمل والدراسة. هذا بالإضافة إلى مجموعة المهارات الإبداعية والمهارات القيمية ومهارات الحياة العملية. وتحت كل مجموعة عدد من المهارات الفرعية التي على الطلاب اكتسابها.

خامساً: القيم والاتجاهات : ويقصد بها تلك المتماشية مع المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلاب وليست منفصلة عنها وهذا من شأنه إحداث تأثير قوى لدى أولياء أمور الطلاب في تكون واكتساب اتجاهات إيجابية نحو التعلم مع مراعاة أن توقعات المعلمين وتأثير الأقران ومساندة الآباء والمجتمع المحلي بالإضافة إلى دافعية الطلاب هي عوامل غاية في الأهمية في تكوين الاتجاهات نحو التعلم ثم تحويل ذلك إلى ممارسات وسلوكيات إيجابية مسئولة.

سادساً: التقييم : وهو جزء متكامل مع عمليتي التعليم والتعلم. ومع أن التقييم عملية تكاد تكون معقدة ومتشابكة ، إلا أنه لا يمكن لأسلوب واحد من أساليب التقييم الوفاء باتساع وعمق ما يشمله التقييم وأغراضه ومستوياته.

رابعاً: عمليات المنهج Curriculum Processes

مقدمة

إن هذا المصطلح يدور حول كل الاعتبارات التي يتفق ويتعارف عليها كل العاملين في المنهج، وفي النهاية يقدمون اختياراتهم واقتراحاتهم بشأن تطويره واستخدامه داخل حجرة الدراسة وكذلك تقويم مشروع المنهج ككل. وهذه العمليات تشمل التغيرات التي يرحب بها ويأنس لها بعض الطلاب والمعلمين

والعاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ولكن هناك أخرون قد يقاومون هذا التغيير بأسلوب إيجابي أو بأسلوب سلبي.

ونادرا ما يتطور منهج مدرسي من عدم، لكن معظم المناهج الجديدة تمثل مراجعات تمت بشأن المناهج القائمة بالفعل. وتطور المنهج يعني إعادة تنظيم أو تعديل ما يقدم للطلاب، ويشمل هذا التطور عددا من القرارات والتي تكوّن مخرجاتها فيما بعد وتعرف باسم تصميم المنهج.

إن تصميمات المناهج لتعتمد على المصادر الأولية من محتوى المنهج وحاجات ثقافة المجتمع وحاجات واهتمامات المتعلمين، والتي تجعل تحقيق الهدف الخاص من التربية ممكنا. وأساسا ما تركز أغراض التربية على تفعيل بل على تحسين ورعاية التحصيل المعرفي المعروف باسم نقل التراث الثقافي وتنمية قدرات المتعلمين والوصول بهم إلى أقصى إمكانياتهم أو إعداد الناس عموما للعيش في عالم متغير لا يعرف الثبات.

وبالإضافة إلى وضع وتحديد أغراض لمشروع أي منهج من المناهج فإن مطوري المناهج أيضا يقومون بإعداد بيان ب"رؤى للتربية" يحددون فيه العلاقات المتوقعة بين المعلمين والطلاب والمحتوى. وعادة ما يبين بيان الرؤى هذا أيضا علاقات المنهج بالمجتمع خارج أسوار المدرسة. وعلى مطوري المناهج إذن أن يختاروا المحتوى وينظموه من أجل تحقيق هذه العلاقات.

ويعتقد أن الاستخدام الفصلي للمنهج يشتمل على القيام بالترتيبات الخاصة بمشروعات المناهج في البيئات المدرسية واستخدامها، وذلك بغرض تطوير برنامج المدرسة. وبدور عملية الاستخدام هذه على التنفيذ والتفعيل إما بأساليب عقلية منظمة يتحدد فيها المحتوى والأهداف والإجراءات، وهذا ما يطلق عليه **المدخل الفني** أو أن يكون مصدر محتوى المنهج هو توافق حاجات واهتمامات الطلاب مع حاجات المجتمع وثقافته. ولا تحدد مخرجات التعليم المقصودة Intended Learning Outcomes سلفا إذا أنها معروفة وهذا ما يطلق عليه **المدخل غير الفني**. وعادة ما يتم

تطوير المناهج التي تقوم على أسلوب فني بعد اختبارها في عدد قليل من الفصل قبل استخدامها كلية على مستوى المنطقة.

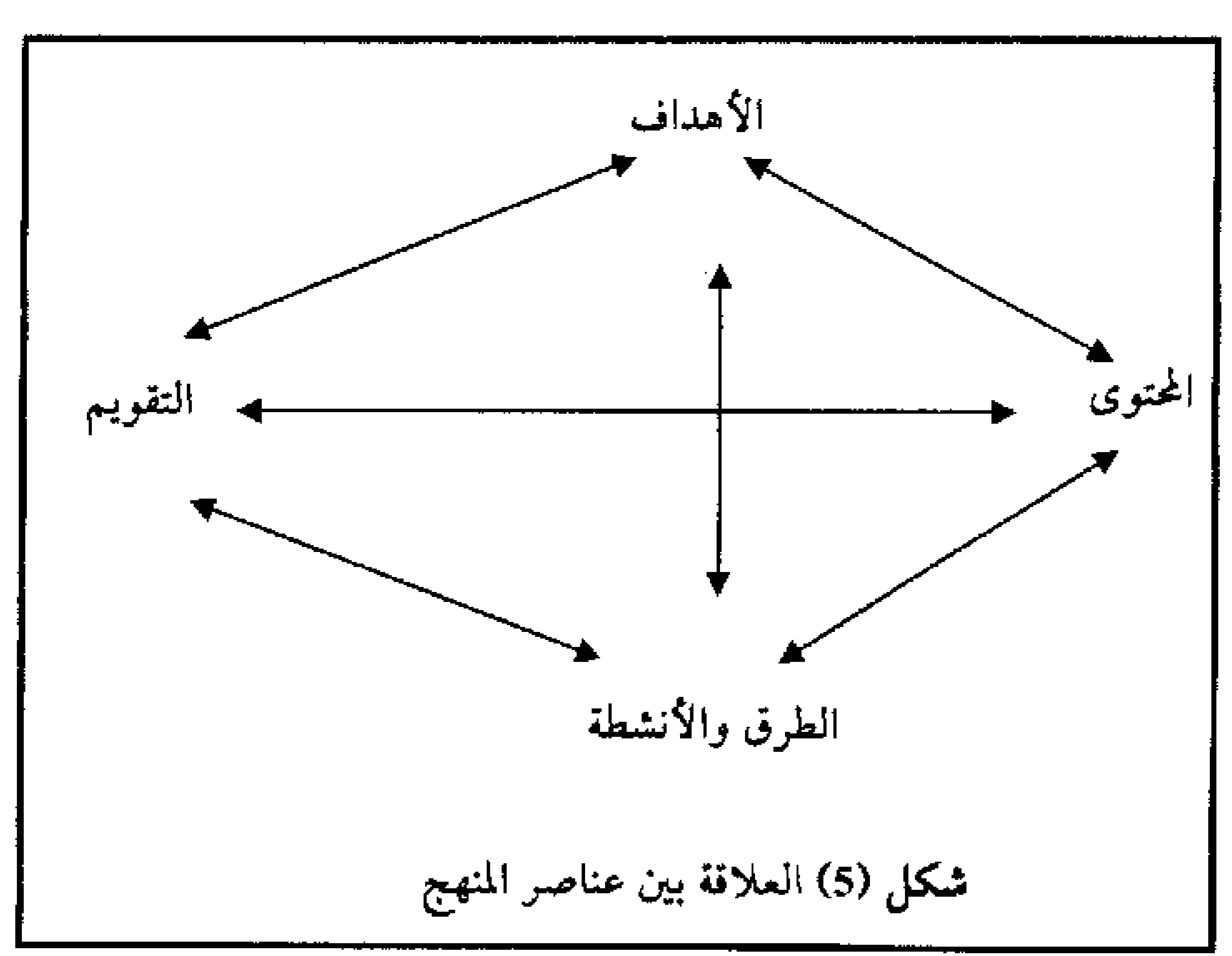
ويشمل كل من تطور المنهج والاستخدام الفصلي له عددا من الاعتبارات التي لا بد من ضبطها بأسلوب فعال. وضمن هذه الاعتبارات يقع مدى وصعوبة التغير المنهجي، وكذلك الاتصال بين كل المشاركين الفنيين والنمو المهني والمصادر اللازمة لذلك.

أما تقويم المنهج فيدور حول عمليات تحسين برامج المدرسة من خلال التعرف على المعلومات الوصفية والحصول عليها وتقديمها والتي تحكم على قيمة المنهج ومزيته. وتقدم عملية اتخاذ القرار - بشأن الدليل الإرشادي للتقويم خدمة خاصة لتحديد الحاجات بشأن المسئولية على من تكون بل وتعزز فهم المنهج في ذات الوقت. إن تقويم المناهج القائمة بغرض تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف يمكن أن تحدث عند مراجعة المنهج وعادة ما يشار إلى عملية التقويم هذه باسم تقييم الحاجات. وبالتالي فإن المناهج المطورة والتي روجعت بغرض استخدامها داخل الفصول الدراسية يتم تطويرها أيضا بطريقتين على الأقل: إما أنها تكون قد تم تدريسها فعليا داخل الفصول الدراسية أو قياساً إلى أي مدى وفاء هذه المناهج بالأغراض المحددة لها.

واختلف الباحثون في تحديد عمليات المنهج فمنهم من حددها في عمليات (تحليل الموقف – اختيار الأهداف وتحليل مهام المنهج – اختيار وتنظيم المحتوى – اختيار وتنظيم خبرات التعلم – اختيار وتنظيم طرائق التدريس واستراتيجياته – التقويم) وهناك من يرى العمليات على أنها (تحليل البيئة – تحليل الحاجات – المبادئ – المراجع والمحتوى والتتابع – شكل المحتوى وطريقة تقديمه – مراقبة تنفيذ المحتوى وتقييمه – التقويم) وهناك من يرى على أنها (الأهداف ونواتج التعلم والمعايير – اختيار وتنظيم أساليب التدريس وأساليب التعلم – التقييم والترتيب التدريس والتقرير – تنفيذ المنهج – إدارة المنهج) ... إلى آخر تلك التصنيفات ولكننا سنعرض أكثر الآراء شيوعا – من وجهة نظرنا.

وعليه فإن عمليات المنهج تتمثل في تطوير المنهج والاستخدام الفصلي له classroom use وتقويم مشروع المنهج Evaluation of a curriculum Project في نظر إيفلين سويل(1996).

وهناك من يرى أن عناصر المنهج elements of the curriculum هي عمليات المنهج processes of the curriculum والاختلاف فقط في تسمية المصطلح، فالمحتوى يستخدم بدلا من المواد الدراسية والتقييم والتغذية الراجعة معا يحلان محل التقويم ..الخ ولا يمكن فصل هذه العناصر عن بعضها خاصة الأهداف والتقويم اللذين يمثلان أهم جوانب المنهج. والعلاقة بين عناصر المنهج التي يمكن تمثيلها في الشكل التالي:

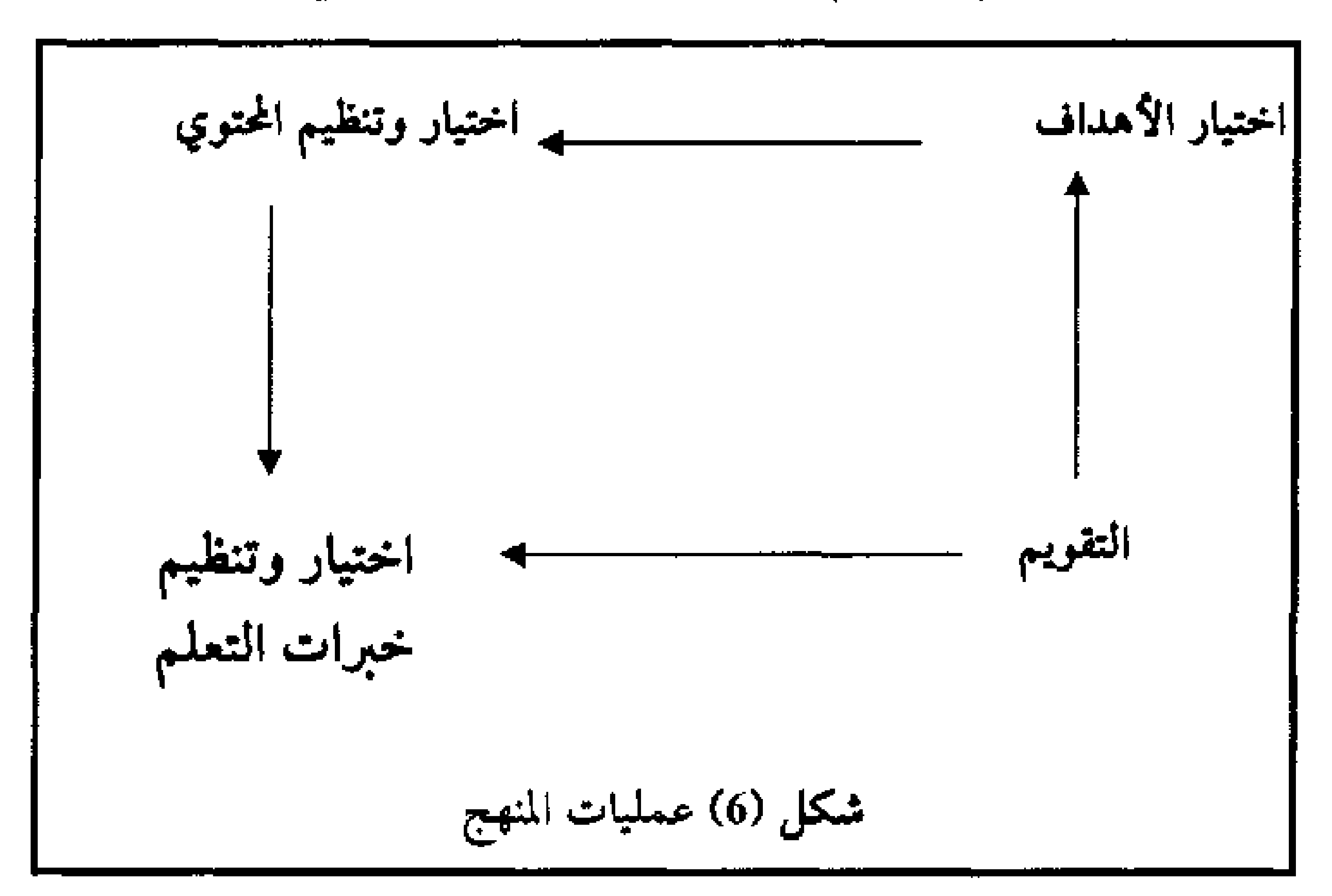


شكل (5) العلاقة بين عناصر المنهج

ولأن من يرى أن عناصر المنهج هي عمليات المنهج (مثل كيوبان:1992) خاصة وأن ذلك يدور في حلقات ومراحل توصل إحداها إلى الأخرى ولا تقف عند حد، فلأن كل ذلك يحدث في مواقف عملية من التعديل والتغيير والتحسين وقد يكون بالإضافة والحذف أو كليهما معا.

عمليات المنهج عند كيوبان

عمليات المنهج في نظر كيوبان تتمثل في أربع مراحل أساسية وهي اختيار الأهداف Selection of objectives واختيار وتنظيم المحتوى Selection and organization of content واختيار وتنظيم خبرات التعلم selection and organization of learning experiences ويطلق عليها اختيار وتنظيم طرق التدريس واستراتيجياته ثم التقويم evaluation والشكل التالي يبين هذه المراحل:



شكل (6) عمليات المنهج

العملية الأولى: تحليل الموقف

وتحليل الموقف يعني التعرف على مكوناته: المعلم والمتعلم والبيئة ومبنى المدرسة وجو المدرسة. فالمعلم يتم إعداده الإعداد الكافي والمناسب كي يكون لديه القدرات والمهارات الأكاديمية وتتكون لديه اهتمامات وأفكار وقدرات وخبرات يمكن استخدامها لصالح الطلاب ويحتاج إلى أن يقيم نفسيه قبل أن يقيمه الأخرون. بل عليه أن يواءم بين ما يقدمه المنهج وبين اهتمامات ورغبات الطلاب كي تزيد فرص التعلم. ولأن المعلم حاليا مسهل وميسر لعملية التعلم فعليه أن يستخرج ما بداخل طلابه فضلا عن أن يستدخل المعلومات والمعارف بطريق التلقين، خاصة وأن عملية التعليم حاليا تعتمد أساسا وتركز ابتداء على التعلم كمحور للعملية التعليمية.

وإذا كان المعلم هو الضابط للعملية التعليمية، فيمكن له أن يناقش موضوعات المنهج بموضوعية، ولا تتحكم العواطف أو الانفعالات في قرارات تخص المنهج. ولن يتحقق ذلك إلا إذا أحس المعلم بالأمان في التعبير عن آرائه ووجهات نظره المبررة. كما لا يتأتى ذلك أيضا دون معرفة مهنية ورؤى صائبة ناتجة عن خبرة حقيقية يحس معها المعلم بالحاجة إلى تغيير شيء ما في المنهج الذي يقوم بتدريسه.

أما المتعلمون فيختلفون في قدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية وحتى في مدى استجابتهم للمواقف الاجتماعية والحياتية على حد سواء. قد تبدو الاختلافات واضحة، أمام أعين المعلم وقد تكون مستترة. الاختلافات البدنية والمزاجية تبدو جد واضحة، أما الميول والاتجاهات والعواطف من الصعب أحيانا التعرف عليها لدى الطلاب إلا من خلال ملاحظات دقيقة ومتتابعة ومركزة على الجوانب الانفعالية لمواقف مختلفة. حتى أن معدل التعلم وأساليبه واستراتيجياته تختلف من طالب لآخر. فقد يكون شيء يقدمه المنهج المدرسي عند طالب يعني شيئا آخر لطلاب آخرين. وعلى المعلم أن يراعي هذه الاختلافات بين طلابه عند القيام بمهمته، بل ويقدم تنوعا في المهارات والخبرات التي تلقى قبول واهتمام طلاب متباينين خاصة بالمرحلة الابتدائية، وفيما يتعلق بمسألة دمج وتضمين ذوي القدرات الخاصة من معوقين أو متفوقين على وجه الخصوص.

إن البيئة التي توجد بها المدرسة وتزودها بطلابها تقدم عددا من العوامل التي على المعلم أن يحللها ويأخذها في الاعتبار إما عند تخطيط المنهج-إذا كان له الحق في ذلك، أو عند تنفيذ المنهج وهو مرُغم على ذلك. وأكبر ما يكون له تأثير على الطالب في بيئته هو أسرته وجماعة أقرانه. فالأسرة بحجمها وموقع الطالب فيها وعلاقته بوالديه واتجاهاتهم نحو التعلم ومستوى دافعيتهم وغياب أحدهما قد يدفع ويساعد الطالب على التعلم وقد يكون سببا في إعاقته، وكذلك تأثير الأقران خاصة في مرحلة المراهقة. وهذا عادة ما يقع على عاتق المنهج المقدم لمثل هذه النوعية من الطلاب. هذا وعلى المعلم أن يكون على وعي بالعلاقات التي تنشأ بين الطلاب داخل الفصل وداخل المدرسة وخارجها – فإذا كانت إيجابية شجعها، وإذا كانت غير ذلك حاول علاجها أو إيقافها. وإذا كان المنهج يقدم مهام تعليمية للعمل التعاوني أو الجماعي والأنشطة

الهادفة الفعالة ذات المعنى لأمكن التحكم في التأثيرات السلبية للبيئة على الطلاب داخل حجرة الدراسة. ومعرفة المعلم ببيئة الطلاب تمكنه من أن يقدم أيضا مهاما وأنشطة تعليمية قد لا تكون منهجية non-curriculum لكنها تؤدي نفس الغرض.

إن المدرسة بمبانيها وتجهيزاتها وإمكانياتها وموادها تعد عوامل أخرى تؤخذ في الاعتبار عند تخطيط المناهج، ناهيك عن الاتساع والفسحة في الفصول والملاعب والحدائق. فإذا تم استغلال هذا الاتساع في الفصول في عرض أعمال الطلاب ولإجراء الأنشطة التدريبية أو لتجريب بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة على سبيل المثال - فإن ذلك يعطي الطلاب والمعلمين انطباعا عن جودة المنهج من خلال ما قدمه من أنشطة في ظل الإمكانيات المتاحة أو تعاون العاملين بالمدرسة أو ما قدمه من اقتراح لذلك المعلم في حالة توفر أماكن الفراغ والاتساع.

أما جو المدرسة ومناخها فهو مجموع القيم والاتجاهات لدى كل المتواجدين بالمدرسة والعلاقات القائمة بينهم. فإن كل ذلك يؤثر على كل جوانب المنهج: على اختيار الأهداف والمحتوى والمواد والوسائل والأساليب التدريسية والتقويم. وعادة ما ينمو الجو العام بالمدرسة ببطء، لكن يمكن تغييره بأكثر من طريقة سلبا أو إيجابا. وما تغيير هذا الجو إلى الناحية الإيجابية بأمر صعب حيث إن تعيين مدير جديد وعدد من المعلمين الجدد قد يحل مشكلة ما، ناهيك عن عقد بعض اللقاءات الودية مع العاملين بالمدرسة والاستماع إليهم والعمل على حل مشكلاتهم.

وعليه فإن المواقف التعليمية متغيرة وتتطلب منهجا متغيرا يقوم بتنفيذه معلم مرن وطلاب يتحملون المسئولية في مجتمع يقدر العلم والمعلم ويتعاون في إذكاء روح التعاون لتحقيق ما يهدف إليه المنهج في ضوء ما يصبو إليه المجتمع.

العملية الثانية: اختيار الأهداف وتحليل مهام المنهج

وهو ما يحاول المعلم أن يحققه طلابه من تحصيل معارف ومعلومات أو اكتساب مهارات أو قيم واتجاهات إيجابية نحو شيء معين. قد تكون الأهداف واضحة ومفهومة ومعبر عنها تعبيرا صريحا ومعلوما لدى الطلاب لكن ربما قد تكون محددة بإطار معين. هذا الإطار قد يجعل المعلم لا يشعر بأن طلابه قد أصابوا الهدف الذي

حدد لهم من قبل. إلا أن تحديد الأهداف بشكلها العام أو في شكل إجرائي سلوكي قد يحل المشكلة.

وفي الواقع فإن تحديد أهداف المنهج هي أهداف عريضة تحدد غرض المنهج في عبارة واحدة ذات مصطلحات أو عبارات تتحقق فيها ستة معايير وهي تحديد الغرض والتعرف على التغير المنشود والذي يمثل أهمية لدى المتعلم، والإيجاز والدقة والشمول والمقبولية.

وهذه الأهداف لا بد وأن تنطلق من أساس منطقي Rationale يبرر وجودها. وهذا الأساس المنطقي يجب أن يكون مؤثرا ويستميل الآخرين وأن يكون مقنعا لهم. فيمكن تحديد الآثار المأمولة Hoped for Effects ونواتج التعلم المستهدفة والفلسفة التي يبنى عليها المنهج، لأن ذلك يقدم الفرصة لمصممي المناهج لأن يقنعوا من يمتلك السلطة ومن يستخدم المنهج ومن يتعلمه، وكيف أن مزية هذا المنهج دون غيره تبرر تقديمه واستهلاك الوقت من أجله والمصادر الأخرى التي يمكن أن يتطلبها ذلك المنهج. ويمكن تسهيل هذه المهمة لو أن هدف المنهج اعتمد على تقييم جدي للحاجات. وفي هذه الحالة، يجب وصف طريقة التدريس وتقييم الحاجات.

ويحتاج مصممو المناهج عند كتابة عرض المبادئ والأسس التي يقوم عليها المنهج أن يأخذوا في الاعتبار أن جمهورهم لا يقف فقط عند أقرانهم من المتعلمين يشاركونهم نفس الخلفية ونفس الفلسفة، وإنما يكتب هذا الأساس المنطقي برؤية تقنع من يقرأ المنهج - وخصوصا من لهم السلطة - في منع أو التدخل في تنفيذه. والسبب في ذلك أن المنهج لا بد وأن يستجيب لحس المجتمع ويعكس السياسة الرسمية له ويعزز صورة المؤسسة التعليمية.

وهناك جانب آخر قد يساعد في تحديد الأهداف ألا وهو تحليل مهام المنهج Curriculum task analysis. وهو بالأحرى يعني تحليل الأهداف بشكل أكبر رسمية وأكثر تفصيلا. والخطوة الأولى في تحليل مهام المنهج هي وضع قائمة بالمهام المكونة للهدف، والمطلوب من الطالب أن يكون قادرا على أدائها لو كان الهدف قابلا للتحقيق. فلو بدا أن قائمة المهام مكتملة ولا يستطيع الطالب أداء كل هذه المهام فعلى

مصمم المنهج أن يتعرف على مهام أخرى إضافية وتكرر العملية بخطوتها السابقة حتى يمكن أن يقال إن الهدف يمكن تحقيقه بسهولة ويسر.

ومن الجدير بالذكر أن تحليل المهام له عشرة أبعاد:

- **فئة التعلم ومرتبته** ويقصد بها تحديد الهدف من حيث اكساب المعارف والمهارات والنمو البدني والميول أو اكتساب خبرة من الخبرات.
- **الظروف البيئية** ويعني بها الظروف التي سيتلقى الطالب فيها تعليمه، وتكون ملائمة قدر الإمكان للظروف الفعلية التي يمارسها الطالب في حياته العادية. وإذا لزم إجراء المهمة التعليمية تحت ظروف مغايرة فليكن ذلك في أضيق الحدود.
- **التجهيزات المتاحة** وتشير إلى ما يمكن أن يعتمد عليه الطالب في حالة توفره ومناسبته لأداء المهام المشتقة من أهداف المنهج.
- **الزمن المستغرق في إتمام المهام**، ويعد ذلك مؤشرا أوليا لدرجة الكفاية. وتحديد الوقت الأقصى المسموح به في أداء إحدى المهام هو تدريب مفيد في عملية تحديد قدر المهمة وكميتها.
- **الزمن المستغرق في عملية التعلم**، ويتعلق هذا البعد بصعوبة تعلم أداء المهمة. ووظيفته هي إرشاد مصمم المناهج في تحديد الوقت التدريسي. والزمن المستغرق في عملية التعلم يشمل الزمن المحدد لعملية التدريس والتدريب أو الممارسة، ويجب أن يكون كافيا للوصول بالمتعلم العادي إلى مستوى الكفاية المحدد سلفا.
- **إمكانية الاستخدام**: ويعتمد هذا البعد على إمكانية استخدام الطالب للقيام بهذه المهمة أو المهارة خلال حتى دراسته. ويساعد هذا البعد في وضع الأولويات فيما بين الأهداف وأيها يتم تحقيقه أولاً.
- **نواتج التمكن غير المناسب**. وهذا البعد يشرح نفسه في ضوء إمكانية حدوث أخطاء أو أخطار أو انقطاع الإمدادات أو عطب التجهيزات أو ضياع الوقت أو حتى تغير صورة الذات لدى المتعلمين.

- **الأهمية.** ويتعلق هذا البعد فيما يود المعلم القيام به تبعا لأجندة أولويات أهدافه. وبات من المسلم به أن يتم تقسيم معظم أغراض المنهج إلى أهداف حرجة ومهمة ومرغوبة desirable لتتماشى مع التصنيف الآتي "لابد أن يعرف" "ويجب أن يعرف" "ومن الأحسن أن يعرف".
- **سرعة رد الفعل** ويبين هذا البعد كم من الوقت يمكن السماح به من النقطة التي أصبح المتعلم واعيا بالحاجة إلى أداء المهمة وحتى الوقت الذي يبدأ فيه فعليا بالقيام بالمهمة.
- **الكفاءة.** ودرجة الكفاءة المطلوبة تعتمد أساسا على أهمية وسرعة رد فعل المهمة. فالمهمة الحرجة التي تتطلب رد فعل فوري من المحتمل أن تتطلب كفاءة متقنة.
- **تحليل المستوى الثاني،** وفي هذا البعد، يتبدى لمصمم المنهج متى يتوقف وفي أية مرحلة ليقوم بتحليل الكليات إلى أجزائها المكونة لها.

وبذلك تبدو الأهمية القصوى لتحليل مهام المنهج في تحليل الأهداف العامة له والتي بدورها توجه نحو المهارات فضلا عن المعارف والاتجاهات. وإذا كانت هذه الأهمية تنعكس في أن الإجراءات توضح أولويات التعلم وتقديرات الوقت التدريسي والإمدادات المطلوبة بل وتقدم توجيها وإرشادا لتصميم الطريقة التدريسية والتقويم، فلا بد من وضع أساس لبناء المنهج في ضوء مخرجات التعلم كعنصر أساسي من محددات الأهداف. ولكن ظهر في بدايات القرن الحالي تصنيف آخر لعمليات المنهج نرى أنها متوافقة مع التغيرات العالمية في جميع المجالات.

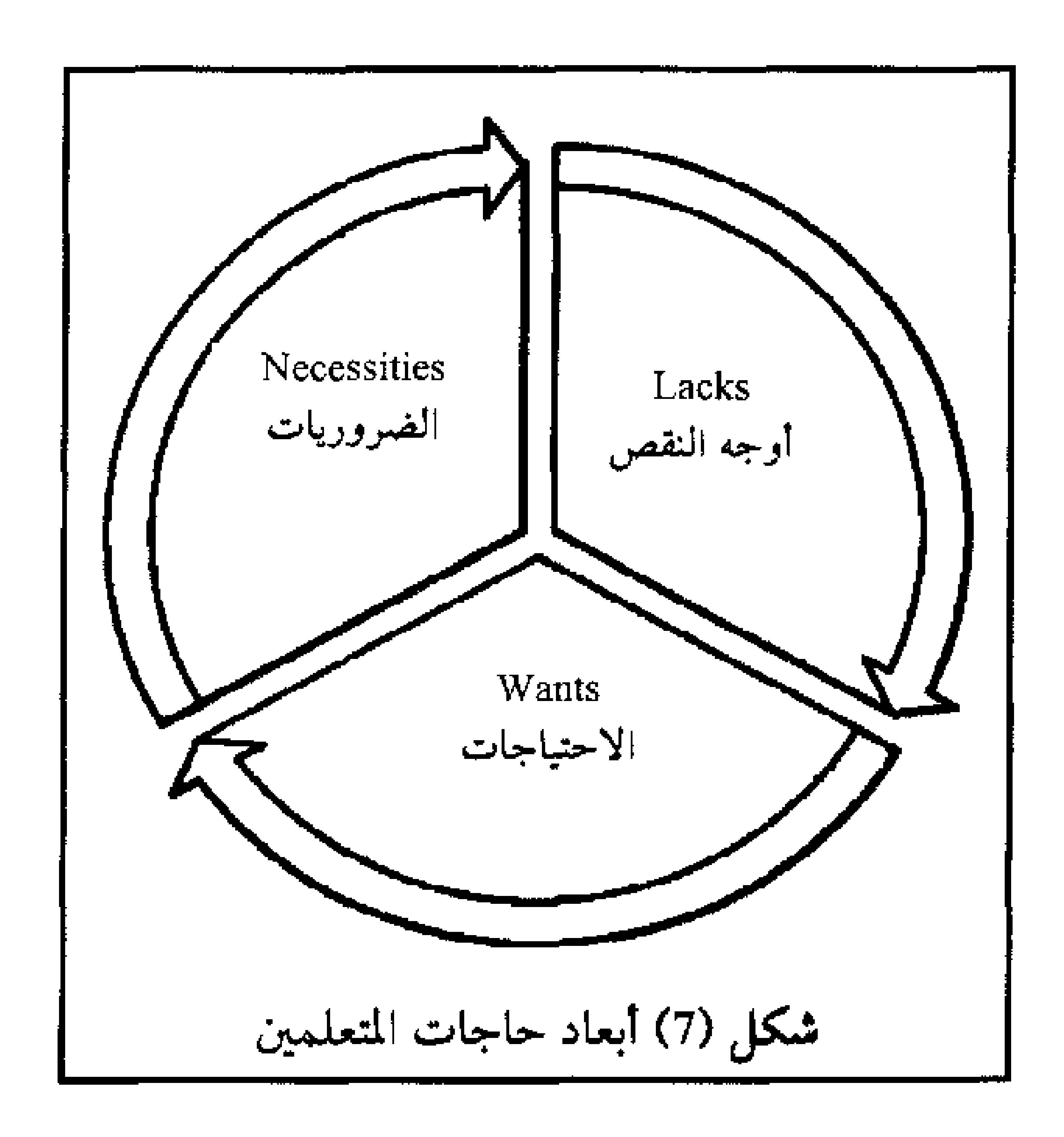
عمليات المنهج عند نيشن وماكالستر (Nation & Macalister)

تقع عمليات المنهج عند نيشن وماكالستر (2010) في ثمانية محاور بيانها كالتالي:

أولاً: اكتشاف الحاجات Discovering needs

ويقصد بها التعرف على حاجات المتعلمين المختلفة ويتم ذلك من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي الضروريات necessities ويعني بها ما يجب أن يعرفه المتعلم ليقوم

بوظيفته بفاعلية ، ثم تحديد أوجه النقص lacks ويعبر عنها بما يعرفه وما لا يعرفه المتعلم بالفعل ، وأخيرا رصد الاحتياجات wants، أي ما يعتقد المتعلمون أنهم في حاجة إليه.



شكل (7) أبعاد حاجات المتعلمين

ثانيا: اتباع المبادئ Following principles

وتنصب على أهمية تكرار المحتوى وإعداده إعدادا متقنا مع مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين والأخذ في الاعتبار أساليب تعلمهم المختلفة وكذلك اتجاهاتهم وكيفية استثارة دافعيتهم.

ثالثاً: تقييم شكل المحتوى وطريقة عرضه

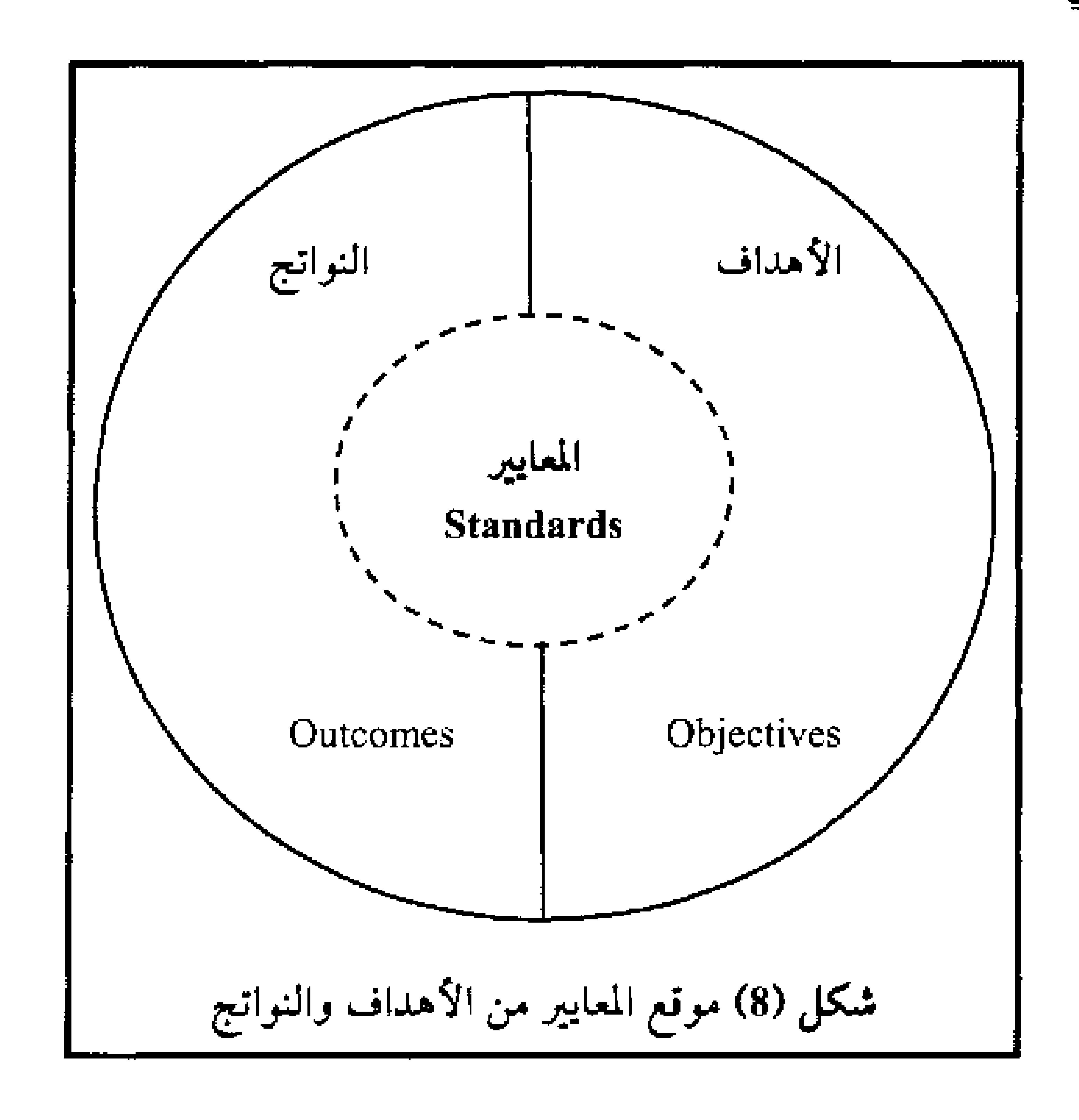
Finding a format and presenting material

ويعني به إيجاد أحد الأشكال التي تضم المحتوى بين دفتيها لأن ذلك يساعد في عملية التعلم. ويمكن أن يشمل تقديم المحتوى استخدام أساليب وإجراءات تدريسية مناسبة، أو وضع ذلك في شكل دروس تتكون بدورها من سلسلة لا متناهية من

الأنشطة. وهناك شكل آخر يتمثل في عرض نفس سياق الأنشطة وتتابعاتها في كل الدروس أو معظمها. وهناك من يستخدم الموديولات أو من يستخدم المنظمات المصورة graphic organizers أو خرائط المفاهيم concept maps أو خرائط التفكير thinking maps أو الوحدات الدراسية ذات الرسوم والأشكال التوضيحية أو باستخدام السيناريوهات scenarios وغيرها.

رابعاً: الأهداف والنواتج والمعايير Objectives, outcomes & standards

ويقصد بالأهداف ما يتعلمه الطلاب بعد عملية التدريس. وحال حدوث ذلك، سيؤدي تحقيق الأهداف إلى مستويات أعلى من التحصيل تحت ظروف معينة. لذا، فإن الأهداف تعين المعلم والمتعلم على التركيز على ما سيتم تقييمه وهي بذلك تكون إما أهدافا سلوكية أو أهدافا تدريسية. وأما النواتج فهي وصف للكفاءات عند الطلاب والتي تعكس تعلما طويل المدى تتعدى آثاره أسوار المدرسة. والنواتج تركز على المخرجات outputs فضلا عن مدخلات التدريس inputs of teaching ، لأن التعلم في هذه الحالة هو محصلة مدخلات التدريس بالإضافة إلى مدخلات أخرى داخل المدرسة أو خارجها بشكل رسمي أو غير رسمي. وبالتالي فإنه يلزم وجود معايير standards خاصة بالمحتوى content وأخرى خاصة بالأداء performance. فمعايير المحتوى تبين وبشكل جلي واضح المعرفة المطلوب اكتسابها من قبل الطلاب أو عمليات خاصة بالمحتوى. أما معايير الأداء فهي مهام يقوم بها الطلاب حيث تكون المعرفة متضمنة embedded في إحدى المهام التي يقوم بها الطالب وعليه ان يستخدم هذه المعرفة وتلك المهارات بشكل معين.



شكل (8) موقع المعايير من الأهداف والنواتج

خامساً: اختيار وتنظيم أساليب التعليم والتعلم

Selecting & organizing teaching and learning styles

نظراً لأن أساليب التدريس وأساليب التعلم مختلفة وقد تكون شديدة الاختلاف، فمن الضروري إيجاد علاقة توافق بينهما لأسباب تتعلق بهما معاً كالمقبولية المتبادلة والإحساس بالأمان النفسي والبدني ، الانفعالي والفكري ، وقبول الاخرين والإحساس بأنهم مثلهم ويجب الاستماع إليهم مما ينتج عنه تنمية الإحساس بالذات لدى الطلاب وكذلك تنمية دافعيتهم نحو التعلم ، بالإضافة إلى زيادة فرص التعلم وارتفاع معدلاته ، والفرص التدريسية بذلك قد تبلغ مداها لمعلم يستطيع أن يحفظ الطالب في قلبه ، ويبقى عليه عينيه ويرعاه بوجدانه. ولذلك فهناك طرق واستراتيجيات وأساليب تدريس يختار من بينها المعلم ما يناسب الهدف، مثل التعلم البنيوي والمناظرات والمناقشات والدراسات المستقلة والتعلم التعاوني والتبادلي والتعلم للاتقان وغيرها.

سادساً: التقييم والتسلسل التدريسي والتقرير

Assessment, instructional sequence & reporting

ويعني بهذه العملية جمع البيانات عن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد تطبيق المنهج تطبيقا أوليا ، ويتم ذلك من خلال أدوات عديدة ومتنوعة لجمع البيانات ثم يتم ترتيب البيانات طبقا لمعايير معينة، كما يتم ترتيب أدوات جمع البيانات طبقا لملاءمتها لطبيعة البيانات وأهميتها وسهولة استخدامها وكفايتها وكفاءتها. ثم بعد ذلك يأتي إعداد تقرير خاص بكل هذه العمليات. ولكل عملية أشخاص تم إعدادهم إعدادا جيدا للقيام بإعداد التقارير – فضلا عن أولياء أمور الطلاب والطلاب أنفسهم ورجال المجتمع.

سابعاً: تنفيذ المنهج Curriculum Implementation

وهذه العملية هي التطبيق الفعلي actual use للمنهج بعد علاج جوانب قصور كانت تعيبه أو سد ثغرات كانت فيه أو حل مشكلات كانت تواجهه وتعترض طريقه ، وذلك في ضوء الحاجة للتغيير أو التطوير أو التحسين أو حتى الاستبدال. وفي ضوء التفاعل القائم بين الثلاثة أبعاد الرئيسية للقيام بعمليات تنفيذ المنهج – السياسة والثقافية والفنية – هناك أمور ستشكل مشكلات تواجه التطبيق الفعلي للمنهج منها: قياس أنشطة الطلاب وإنجازاتهم ، وقياس استخدام أدوات المنهج ، وقياس أنشطة المعلم.

شكل (9) أبعاد عمليات تنفيذ المنهج

ثامناً: إدارة المنهج Curriculum management

هذه العملية لا تقف عند حد تقويم المنهج ككل – أهدافا ومحتوى واستراتيجيات تدريس فحسب ، بل تتعدى إلى إدارة كل هذه العناصر إدارة فعالة ، والبحث في تحسينها أو تغييرها أو إحداث تغيير فيها نحو الأفضل ، إذ أن التربية من سماتها التغير والتطور. وبالتالي فإن إدارة كل القوى التي تتحكم في عناصر المنهج والقائمة على أسس متغيرة العمليات ، ثابتة المعايير وتخطيط محكم لتبحث عن محاولة الاستمرار في البحث نحو الأفضل والأنسب والأكفأ في ظل التزام إداري مسئول ، ومساندة مجتمعية متنورة ، وحركة لا تعرف الثبات ، ومرونة لا تعرف طريق الرجوع إلى الخلف.

خامساً: منتجات المنهج Curriculum Products

ويطلق عليها أحيانا مشاريع المنهج وهي نتيجة طبيعية لعمليات تطوير المنهج وتقدم الأسس التي تقوم عليها القرارات التدريبية داخل حجرة الدراسة.

وهي تشمل دليل المنهج ومقررات الدراسة ووحدات المصادر وقوائم بالغايات والأهداف والمستندات الأخرى التي تتناول محتوى التمدرس Schooling.

ودليل المنهج عادة ما يشتمل على تفاصيل الموضوعات المطلوب تدريسها وأهداف التدريس المحددة سلفا واقتراحات خاصة باستراتيجيات التدريس. أما الخطوط الإرشادية العريضة للمنهج Curriculum Guidelines فهي تقدم وتجهز المعلومات الخاصة بالأهداف المحددة سلفا لكنها عموما أقل اكتمالا من دليل المنهج، أما مقررات الدراسة Courses of study or syllabi فعادة ما تحدد المحتوى ومخرجات التعلم والزمن المخصص للموضوعات المختلفة. وأحيانا تحتوي مقررات الدراسة على تبرير أو أساس منطقي يتم اختيار المحتوى على أساسه.

أما وحدات المصادر resources units فهي توصيفات تشتمل على مخرجات التعلم واقتراحات للتدريس ومصادر للمعومات ووحدات تدريسية معدة. وهناك شكل آخر يتمثل في وجود قوائم بالغايات والأهداف والتبرير المنطقي لها.

سادساً: المنهج: وظائفه وأهدافه وغاياته

مقدمة

أما وقد انتهينا من تعريف إجرائي للمنهج والذي من خلاله يتوقع من الطلاب أن يتعلموا المعارف والمعلومات الموجودة بالمنهج لتتكون لديهم المهارات اللازمة للانتقال من حياة إلى حياة. فالمنهج معد لإعدادهم للنجاح في المجتمع بكل تعقيداته وإشكالياته. وبالتالي فإن مادة المنهج ومحتواه تأتي مما يتطلبه المجتمع من أجل النجاح في الحياة. وعلية فإن المناهج تستجيب للتساؤلات ا لآتية:

- ما الأغراض التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها؟
- ما الخبرات التربوية المطلوب اكسابها للمتعلمين والتي من الممكن أن تحقق تلك الأغراض؟
- كيف يمكن لهذه الخبرات التربوية أن تنظم تنظيما فاعلاً؟
- كيف يتم تحديد ما إذا تم تحقيق تلك الأغراض؟ولأي مدى ؟

وظائف المنهج على مستويات مختلفة

لقد قامت جمعية الإشراف وتطوير المناهج الأمريكية المعروفة باسم Association for Supervision and Curriculum Development بإصدار كتيب عن المناهج في عام 2001 يتضمن وظائف للمنهج موصى بها على مستنويات مختلفة : الولايات – المقاطعات – المدارس – الفصول لتأخذ شكلا إجرائيا يسهل تنفيذه وملاحظته وتقويمه. **فعلى مستوى الولاية تتضمن وظائف المنهج ما يلي:**

1. إعداد أطر عامة داخل الولاية تشمل المقاصد العريضة والمعايير العامة ومتطلبات التخرج.
2. إعداد الاختبارات ومقاييس الأداء الأخرى في الموضوعات الأكاديمية المطلوبة داخل الولاية.
3. تقديم الموارد المطلوبة للمقاطعات المحلية.
4. تقويم الأطر العامة للولاية.

أما على مستوى المقاطعة فتشمل وظائف المنهج الآتي:

1. إعداد وتنفيذ السياسات المرتبطة بالمناهج.
2. تقديم العون المادي للمنهج.
3. إعداد رؤية للمنهج ذات جودة عالية.
4. إعداد مقاصد تربوية متوافقة على المقاصد التي تحددها الولاية.
5. التعرف على البرنامج المحوري للدراسات الخاصة لكل مستوى من مستويات التمدرس Schooling.
6. إعداد الوثائق الخاصة لمنهج التمكن لكل مادة دراسية مشتملا على خرائط المدى والتتابع وأدلة المنهج. ومنهج التمكن Mastery Curriculum هو ذلك المنهج الذي يحدد فقط تلك المخرجات الضرورية التي من المحتمل اختبارها وتتطلب تعليما مباشراً Explicit Instruction.
7. اختيار المواد التدريسية.
8. إعداد الاختبارات القائمة على منهج الولاية ومقاييس الأداء الأخرى لإكمال اختبارات الولاية.
9. تقديم الموارد المالية والموارد الأخرى المطلوبة على مستوى المدرسة بما فيها الدعم الفني.
10. تقويم المنهج.
11. إعداد البنى structures المطلوبة لتسهيل المدخلات المجتمعية والمدخلات الخاصة بالمعلم داخل المنهج.
12. تقديم برامج التنمية المهنية لمديري المدارس.

وعن وظائف المنهج على مستوى المدرسة فتتضمن:

1. إعداد رؤية للمدرسة عن منهج له جودة عالية مبنية على رؤية المقاطعة.
2. استكمال الأهداف التربوية الخاصة بالمقاطعة.
3. إعداد البرامج الدراسية الخاصة بها داخل الأطر العامة للمقاطعة.

4. إعداد جدول دراسي قائم على التعلم.
5. تحديد طبيعة ومدى تكامل المنهج.
6. تقديم تنمية مهنية لكل المعلمين الذين سيستخدمون دليل المنهج.
7. تنظيم المناهج المدونة والمختبرة والمدعومة والمدرسة والمتعلمة كل على حدة.
8. مراقبة تنفيذ المنهج.
9. تقويم المنهج.

أما عن وظائف المنهج على مستوى الفصل الدراسي فهي:

1. إثراء المنهج.
2. إعداد جداول زمنية calendars للتخطيط طويل الأمد لتنفيذ المنهج.
3. إعداد وحدات دراسية.
4. إعداد تقرير المنهج.
5. تقويم المنهج.
6. تنفيذ المنهج ومساعدة كل الطلاب في تحقيق التمكن المطلوب (مترجمة عن المصدر).

وظائف المنهج وأبعاد التعلم

ويمكن رؤية وظيفة المنهج على أنها أداة الحفاظ على البنى المعرفية للعلوم المختلفة بما فيها من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات ونقل الخبرات في المجالات المختلفة وتقييمها وتصنيفها و/ أو إنتاج معرفة جديدة وتوظيفها توظيفا فاعلا في تلك المجالات والحفاظ على الثوابت الإنسانية والقيم والمعتقدات كل في بيئتها ومجتمعها ومن ثم بناء اتجاهات لبناء ذاتية ثقافية متميزة عن غيرها أو للتعامل مع المشكلات الآنية ووضع تصورات وسيناريوهات مستقبلية لحلها ، أو لتوجيه المجتمعات نحو تحقيق أهداف محددة في سياق بنية اجتماعية مستقرة سالمة مع نفسها محافظة على ذاتها ومتواصلة مع الآخر.

ومن المعلوم أن نواتج التعلم القائمة على متطلبات المجتمع تكون مدونة بدليل المنهج حتى قبل أن يدخل الطالب فصله. فلا هي تشتمل فقط على أجزاء ثابتة من المهارات والمعارف ولكن تحوي أيضا مبادئ ديناميكية يستخدمها الطالب في كيف يتعلم. قد يختلط تتابع المنهج وقد تتحلل المهام فيه إلى أجزاء صغيرة أو تترابط مع أجزاء أخرى أكبر منها، وقد يتغير شكل وبنية المنهج، وقد تعاد صياغته، وقد يكلف به معلمون مختلفون في مرات متباينة، وقد يُدرس بطرق وأساليب مختلفة، لكن جوهر المنهج Substance يجب ألا يتغير، خاصة وأننا نعتقد أن كل الطلاب على اختلاف مشاربهم وقدراتهم واهتماماتهم ومستوياتهم يستحقون نقلة تنافسية حقيقية للنجاح في الحياة.

ومن المعلوم أيضا أن معرفة المنهج شيء ضروري، بل ومطلق للتقييم الناجح وكذلك التقويم، والتدريس واتخاذ القرار. فلا يعقل مثلا تقويم مهارة القراءة لدى أحد الطلاب دون أن يقرر ابتداء ما تدل عليه القراءة وأي جوانب القراءة أكثرها ضرورة. وبدون محتوى للمنهج يتم تدريسه، فليس هناك حاجة للتدريس وبالتالي لا حاجة للدرس. واتخاذ قرار بشأن ما يجب تدريسه من المهام التعليمية المتضمنة في المنهج والمدخل التدريسي المناسب لتدريسه-أفضل ما يتطلب هو استخدام إجراءات التقويم التي هي في حد ذاتها مرتبطة ارتباطا قويا وحسيا بالمعارف السابقة لدى المتعلم عن المنهج.

وعلى أية حال، أيا كان هذا المنهج الذي سنتحدث عنه في أبعاده ومستوياته وعملياته وحتى تنظيماته فهو منهج مدرسي School Curriculum ونحن معنيون بالمقام الأول بالمنهج المدرسي، أو ما يطلق عليه المنهج الرسمي Formal curriculum أو المنهج القومي National Curriculum حتى وإن كان قوامه مدخل المواد الدراسية.ويعلي مبدأ التعليم الشامل خاصة في التعليم ما قبل الجامعي.

وبغض النظر عن سلبياته في تدخل السلطة المركزية في تخطيطه وتنفيذه وأسلوب تقويمه، إلا أنه مازال يلقى قبولا واستقرارا من حيث الشكل العام، كما يلقى إصلاحا وتحسينا وتطويرا في المحتوى وطرائق التدريس والتقويم. وتبقى الرؤية العامة للأهداف شبه مستقرة وتتمثل في أحسن الأحوال – في تحقيق أبعاد التعلم

الخمسة التي هي هدف أي منهج ، وتعد هذه الأبعاد ضرورية لتعلم ناجح. بل وتساعد واضعي المناهج في استمرارية التركيز على التعلم ودراسة عملية التعلم برمتها وتخطيط المنهج وعملية التدريس والتقييم. وهذه الأبعاد هي:

1. إكساب اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعلم وتكوين مدارك جديدة لديهم.
2. معاونة الطلاب على اكتساب المعارف الجديدة وتكاملها مع ما تم اكتسابه من مهارات وعمليات ، ومن ثم تكوين وتشكيل مهارات وعمليات ذات كفاءة وفعالية لممارستها فيما بعد.
3. توسيع معارف الطلاب وتنقيتها – أي باكتساب القدرة على التمييز بين الأشياء وإيجاد أوجه اختلاف جديدة بل وتوضيح المفاهيم المفروضة والوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة والسليمة. إن عمليات التبرير Reasoning Processes المطلوبة لهذه المهارات تشمل إجراء المقارنات والتصنيفات والتبرير الاستقرائي والاستنباطي وتقديم الأدلة والأسانيد وتحليل الأخطاء وتحليل الرؤى ووجهات النظر.
4. استخدام المعارف المكتسبة استخداما له معنى وقيمة ، وهذا يتطلب عمليات ست هي: اتخاذ القرارات وحل المشكلات والاختراع وإجراء البحوث والاستقصاء التجريبي وتحليل النظم.
5. تكوين عادات العقل المنتجة والتي تساعد المتعلمين في ممارسة التفكير الناقد والتفكير الابداعي والتنظيم الذاتي للسلوك.

ومما لا شك فيه أن هذه الأبعاد لا تعمل في معزل عن بعضها لكنها تتفاعل وتتكامل وتعمل سويا من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

وظائف المنهج المدرسي

إن المنهج ليعبر عن الرؤية العامة للأهداف التي يتقرحها هويل ونوليت(2000) Howell & Nolet . وهي إعداد الفرد إعدادا شاملا متكاملا ومتوازنا ليحقق أهدافه وأهداف مجتمعه. ومن هنا تتبدى وظيفة المنهج المدرسي في أنه يأخذ المعارف السابقة في الاعتبار عند الإعداد للوصول إلى تلك الأهداف. ويرى الباحثان أن المعارف

السابقة ذات شقين أو تصنيفين وهما المعرفة للتنور Knowledge of Literacy والمعرفة المرتبطة بالمهام Task-related literacy.

أما مجال التنور Literacy فيشتمل على المواد الأكاديمية والمهارات الاجتماعية التي يفكر فيها معظم الناس عندما يفكرون في مخرجات المدرسة. School Outcomes وعندما يفتقدها الطالب كلها أو يفتقد إحداها، قد لا يكون غير قادر على الأداء الجيد في المدرسة أو في الحياة ويتولد لديه عيب في الأداء Performance Deficit.

وأما مجال المعرفة المرتبطة بالمهام فيشتمل على المهارات الدراسية Study Skills ومهارات التعلم Learning Skills. وهذه هي المهارات التي يحتاجها الطالب ليتعلم في فصل نظامي. وعندما يفتقد الطالب هذه المهارات سيتخلف عن المنهج وينتهي بوجود عيب أو أكثر من عيوب الأداء. ويكون السبب الرئيسي هو العيب في مدى تقدمه Progress deficit. مثل هذا الطالب لم يتعلم كيف يتعلم.

لذا فإن على المعلم أن يوازن بين هذين المجالين في بيئة دراسية مشجعة ومحققة لأهداف المعلم من المنهج المدرسي.

ويتمثل التنور أفضل تمثيل عندما نعده التبادل الفعال والكفء للرسائل بين شخصين أو أكثر في بيئة ثقافية معينة. وبالاتصال المتنور Literate communication واللغة كوسيلتين للدخول في تفكير أبعد، يمكننا أن نشير إلى طلباتنا وحاجاتنا ونعبر عن أحاسيسنا وعواطفنا ونشكل تفاعلاتنا الاجتماعية. وهذا ما حدا **بهويل ونوليت** أن يؤكدا على أن التنور يقع في قلب أي منهج يرتبط بالمجتمع، فهو يحوي بداخله كفاءة الاستخدام والتواصل. ويتوقف ذلك على فهم السياقات الاجتماعية والثقافية في بيئة الاتصال.

وتنقسم المعرفة للتنور إلى صنفين من المهارات: المهارات الأكاديمية وتقع تحتها المهارات الأساسية فالمعارف ذات الموضوعات ثم الاستراتيجيات الخاصة بالموضوعات وأما المهارات دراسية فيقع تحتها مدركات المواقف، ثم العلاقات البينشخصية ثم الإدارة الذاتية.

وأما المعرفة المرتبطة بالمهام فتنقسم إلى قسمين: القسم الأول وهو الاستراتيجيات الدراسية ويقع تحتها الحصول على المعلومات وتجهيز المعلومات واستعراض المعارف، أما القسم الثاني وهو الاستراتيجيات الأساسية للتعلم فتتمثل في الانتباه والمراقبة الذاتية والدافعية والذاكرة وكل ذلك يساعد في حل المشكلات.

ولنا أن نورد النموذج الذي عرضه هويل و نوليت لتقديم رؤيتهما الموسعة عن كيف يكون المنهج المدرسي.

تصنيفات المعارف السابقة

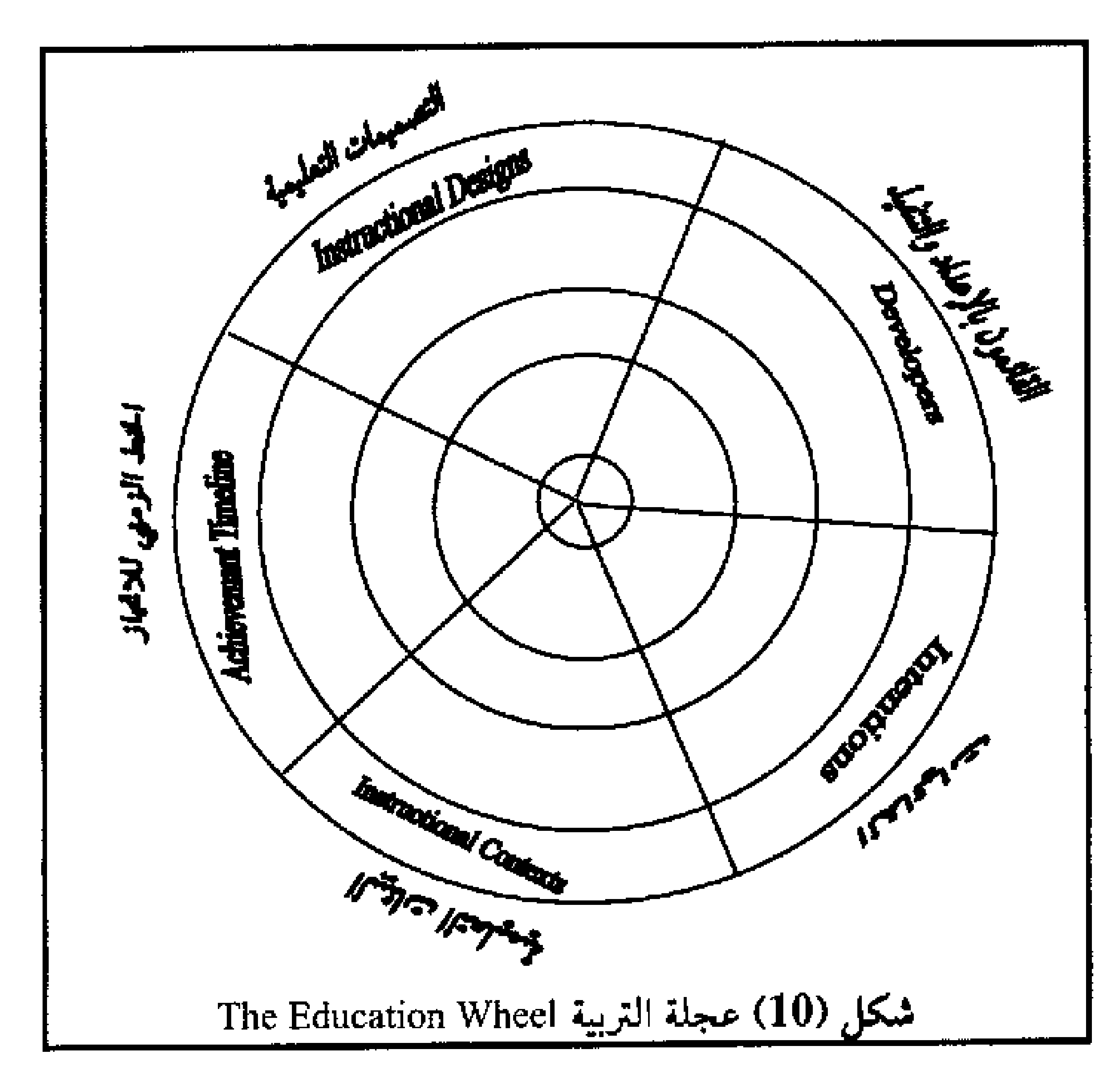
ومن القضايا المطروحة اليوم الحوار مع الذات والحوار مع الأخر من أجل التعايش لا الصدام، والتعارف لا التقاتل، والتنمية الاجتماعية المتكاملة والتثقيف في عصر التدفق والانفجار المعرفي والمعلوماتي، وقضايا البحث عن معنى جديد للثقافة وضياع النظريات القديمة التي تحكم بالتنبؤ، وقضايا محاولة السيادة الثقافية والهيمنة والخطاب السياسي المتشدد، فهل تستطيع المناهج الدراسية، مهما كان واضعوها ومهندسوها ومخططوها أن يتعاملوا مع تلك القضايا بموضوعية وشفافية، دون تحيز أو تمايز، وبأسلوب علمي دقيق وعملي فعال ؟!

وظائف المنهج وأعمدة التربية الأربعة

وهذا يجرنا إلى التساؤل الأكثر وضوحاً وهو: هل تستطيع المناهج وهي أداة التربية أن تحافظ على أعمدة التربية الأربعة التي أعلنها جاك ديلور في تقريره إلى اللجنة الدولية عن التربية للقرن الحادي والعشرين المسمى "التعلم: ذلك الكنز الكامن" وهذه الأعمدة هي أن الشخص:

1. يتعلم ليعرف.
2. يتعلم ليعمل.
3. يتعلم للعيش مع الآخرين
4. يتعلم ليكون.

وعليه فإن تفاعل مكونات عجلة التربية بضيقها واتساعها ودرجة قوتها يساعد في الوصول إلى والحفاظ على كل أو بعض هذه الأعمدة تبعا لدرجة وشدة التفاعل بين تلك المكونات.



شكل (10) عجلة التربية The Education Wheel

أهداف المنهج وغاياته

إن المتدبر لأي منهج في أي مجتمع من المجتمعات – أيا كان شكل هذا المنهج أو تنظيمه أو محتواه أو محوره أو مصدره أو فلسفته التي يقوم عليها، لابد وأن يجد أن هناك أهدافا وغايات لهذا المنهج – اتسعت أو ضاقت دائرتها تشابهت أو اختلفت مع مناهج أخري تصارعت أو تكاملت، ظهرت أو استترت. هذه الأهداف وتلك الغايات قد لا تخرج عن كونها صورة مما سنبينه تاليا أو مجموعة من الصور . . .

أولا: التعرف على وتنشيط القدرات الذهنية العديدة والمتنوعة القابعة داخلنا ومعرفة طريقة تفكيرنا وبنيان عقلنا وكيفية التغلب على العجز الملازم لعقلنا وتحيزاته

لننتفع بهذه المعرفة التي غدت حاليا متخصصة لدرجة لم يسبق لها مثيل في أي وقت مضى.

ثانيا: تحريك العقل البشري نحو النظر في قوانين الأشياء والآفاق والأكوان كمرحلة أولى تقع تحت الحواس لإدراك قوانين الأفكار والاجتماع والانسان وتحريض الذهن لانتاج المعرفة وتجريب العلم، ثم التغيير في البناء النفسي ما ينتج عنه أشكال معينة من السلوك.

ثالثا: بناء استراتيجيات ثقافية واجتماعية تدحض محاولات السيطرة من الآخر وتعزز العيش المشترك بحيث ينفتح الإنسان على الآخرين ولا يكون متعصبا – أي لا يرى إلا نفسه ولا يؤمن بأحد غيره أو غير جماعته التي ينتمي إليها، فمنها يبدأ وإليها ينتهي، فهو مغلق الذهن والنفس عن الغير.

رابعا. تقديم موقف شامل متكامل في الحياة وتعظيم صورتها. واتخاذ طريق ومنهج للمعرفة والوعي الكياني بالذات والوجود، والامتداد التكاملي في إلى "ما بعد". ويتدعم ذلك من خلال السلوك والعبادات ليصب في تعميق الوعي، وتوسيع دوائر المعرفة.

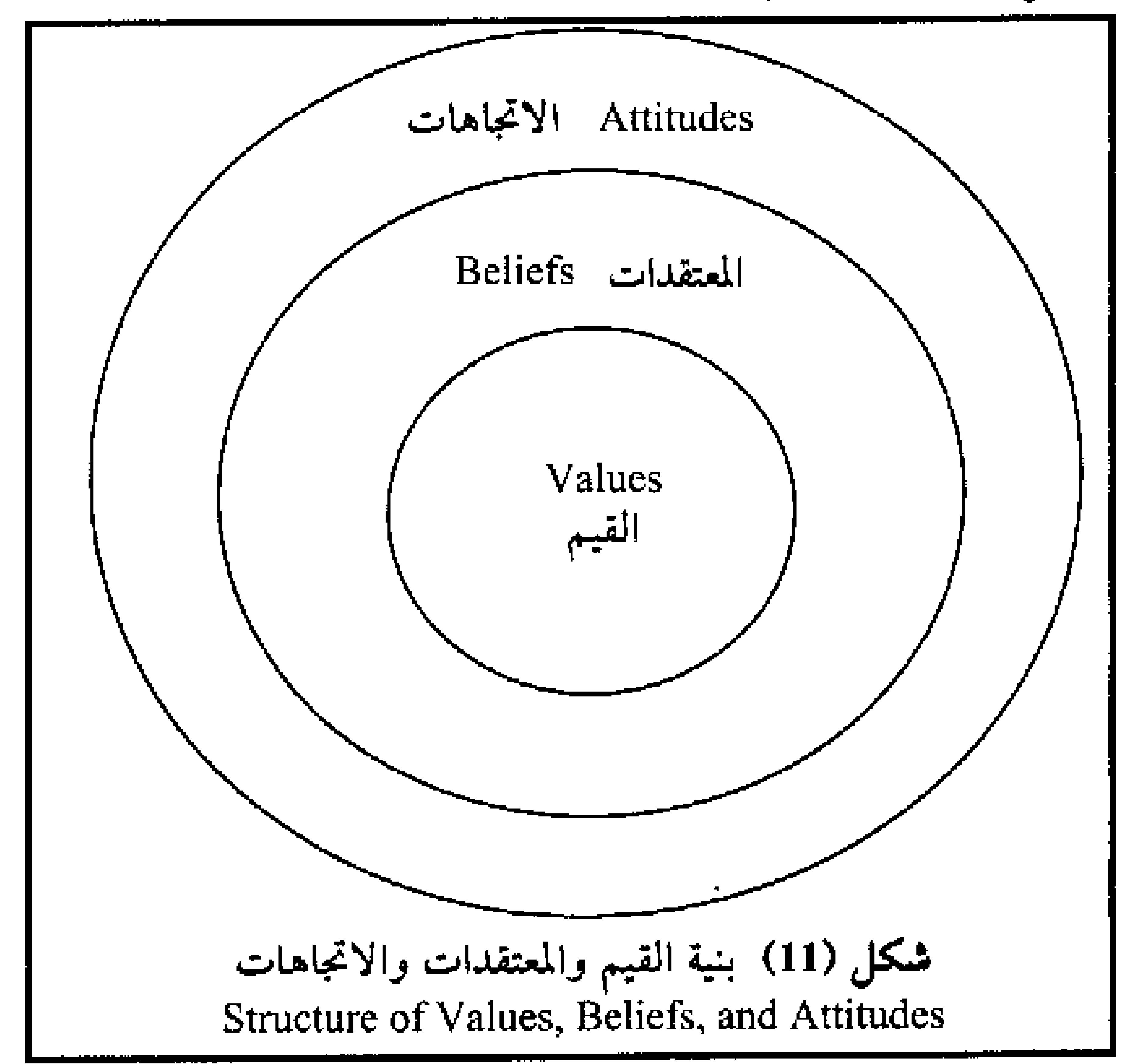
خامسا: محاولة فهم الفروقات بين المعادلة والمجادلة، بين التجديد والتقليد، بين الدفاع والاندفاع، بين البناء والاستبقاء، بين التعارف والتخالف أو محاولة الفصل بين الواقع والمأمول، بين الفكرة والشخص، بين الحق والرجوع للحق، بل بين حق القوة وقوة الحق.

سادسا: العمل من أجل إرساء وتعميق المبادئ المطلقة، والقيم الكاملة والمثل الصالحة كي تظل نماذج للخير يهتدي إليها الناس وتتجه إليها الأجيال، يقتربون منها ويبتعدون.. أما الممارسات والتوجهات وأساليب الحركة ومبادئ العمل فتختلف باختلاف الأهداف والتطلعات والظروف والإمكانيات، والتصورات والمتطلبات، والواقع والحاجات.

سابعا: النظر في وتحليل بنية الشعور الإنساني التي تحوي القيم والمعتقدات والاتجاهات – طبقات بعضها فوق بعض – تتعانق وتتداخل وتتفاعل. الاتجاهات بشمولها

واتساعها هي تلك النوازع للاستجابة لشيء ما لقبوله أو رفضه. وتضم في داخلها دائرة أضيق هي المعتقدات وهي تلك القناعة الضمنية عن حقيقة أو صدق شيء ما. وغالبا ما تعتمد على تدريب ثقافي مسبق حتى يصير الارتباط به قويا ولا يمكن الفكاك منه. بينما القيم تمثل محور هذه الثلاثية والتي تعبر عن اعتقاد متأصل وعميق الجذور صوب مفهوم ما يستحق الاعتقاد فيه عن جدارة واستحقاق.

ولأن القيم تتميز بصغر حجمها نسبيا عن الدوائر الأخرى، فهذا راجع إلى طبيعتها المجردة والتي يمكن أن يتشارك فيها أعداد كبيرة من الناس بينما الاتجاهات يتباين فيها الأفراد بنسب متفاوتة. وإذا كانت المناهج معنية بتأصيل القيم – خاصة وأن بعضها ثابت نسبيا، فهذا يتطلب أن تتجه أهدافها إلى الناس مخبرا ومظهرا، وتنظر بعين الاعتبار إلى ما يتشارك فيه الناس من قيم مثل المواطنة والحق في العمل والتسامح والعدل للجميع واحترام الخصوصيات التي لا تتعارض مع المصالح العامة، كما تنظر أيضا إلى بعض القيم التي لا تتغير بتغير الظروف الاجتماعية.



شكل (11) بنية القيم والمعتقدات والاتجاهات
Structure of Values, Beliefs, and Attitudes

ثامنا: مناهضة العولمة خوفا من التهميش بكل نتائجه، وضياع الخصوصيات أو الهويات القومية في غياب المعايير وأدوات الضبط، والعمل على ما من شأنه مواجهة النظام العالمي الذي يخير بين قبول الاندماج أو التبعية والهيمنة وبين تقويض النظام السياسي الداخلي للدولة بإذكاء النعرات والنزاعات أو إرباك الاقتصاد أو إفساد المناخ الفكري لتتواجه هذه الأمة التي قبلت بأحد الخيارين بحالات من الهزيمة أو الانكسار، والتبعية والانحسار أو فقدان الأمان وقبول التردي والانهيار.

تاسعا: قبول العولمة فيما يتوافق مع ظروف وقيم المجتمع وبناء هوية وانتماء ثقافي ومن ثم الانتماء للوطن حتى لو كانت الآراء متباينة والمصطلحات متغايرة في سياق واحد وواقع واحد ومشكلات متشابهة. هذه الهوية تكون هوية قومية متزنة ومتوازنة تحرص علي الذات والخصوصية الوطنية دون شطط وتتفاعل مع الآخر دون استصغار للذات أو إرضاء للآخر أو تعال عليه . . تنهض للأمام وتفتح وعيا أعمق بالذات ورؤية أدق وأكثر موضوعية للآخر.

عاشرا: إيجاد علاقات ترابط بين الإنسان ومفردات الكون من حوله والتفاعل مع الكون والمساهمة في ترقيته لصالح الإنسان، وبناء حضارة تتفاعل مع الحضارات الأخرى على ظهر الأرض. فليس بمقدور أي حضارة أن تقوم بمفردها بل إنها مع الحضارات الأخرى تمنح وتأخذ، تقتبس وتضيف، تتفهم وتتعامل، تتعايش وتحاور ولا تتصادم، تعترف ولا تتجاهل، تحتوي ولا تهيمن، تتحمل ولا تتمايز، تجمع المتشابه ولا تحتقر الخصوصيات. تقبل المفاهيم الحضارية ذات المنزع الإنساني والأخلاقي المشترك، والمرجعيات والمنطلقات الإنسانية التي تقبلها جميع الفطر السليمة والأذواق الرقيقة والعقول المتدبرة؛ أما منطق حب الصراع والرغبة في الهيمنة والمناداة بإعلان حق القوة فهي ثلاثية رديئة قد تفرغ الحضارة الإنسانية من مضمونها الإنساني وتجعلها أحادية مادية عرضة للدمار والفناء.

أحد عشر: التعاون والتكامل لتحقيق المصلحة للناس. تلك المصلحة التي يقصد بها المحافظة علي مقصود الشرع من الخلق. وهي أن يحفظ عليهم دينهم ونفوسهم

وعقولهم ونسلهم وأموالهم. فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة، دفعها مصلحة. وهذه الأصول حفظها واقع في مرتبة الضرورة، فهي أقوى المراتب في المصالح. والمتأمل في كتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ أقوالا وأفعالا وتقريرا يجد غاية ذلك توفير المصلحة للناس .. تهذيب روحي وإنشاء رابطة قوية بين الإنسان وربه، إلى جانب ما فيها من روابط اجتماعية وثيقة الصلات الإنسانية بين الناس، وتحقيق التبادل والمنافع بينهم على أن يعمل كل ذي قوة بمقدار طاقته بحيث تهيأ الفرص المناسبة لكي تظهر كل القوى، وتوضع كل قوة في مرتبتها – كل ذلك في تعاون وإخاء. فالتعاون والأخوة مترابطان .. عماد ذلك المصالح المشتركة والمنافع المشتركة التي لا تشوبها شائبة الاستعلاء أو المن.

ثاني عشر: تطوير الحضارة البشرية وضمان السلام استجابة لدعوة الأديان التوحيدية وذلك بتطوير علاقة الإنسان بذاته، وعلاقة الإنسان بالله، وعلاقة الإنسان بالعالم الموجود، وأخيرا علاقة الإنسان بسائر الناس – أي مراقبة وسيطرة على الذات بعيدا عن الأنانية التي تهدم ولا تبني، وثقة الإنسان في العدل الإلهي، والحفاظ على مفردات الكون وتطوير سبل العيش والحياة، وكذلك بناء جسور الثقة والتعاون والإخاء والعدل الإنساني كطريق إلى بناء المستقبل.

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج

ثانياً: الأسس النفسية للمنهج

ثالثاً: الأسس الثقافية للمنهج

رابعاً: أسس بناء المنهج في المنظور الإسلامي

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

الأسس الفلسفية - الأسس النفسية - الأسس الثقافية

أسس بناء المنهج في المنظور الإسلامي

أهداف الفصل الثالث

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. تتعرف إلى المدارس الفلسفية المختلفة والتي في ضوئها يتم بناء المنهج ورؤية كل مدرسة للتربية ودور المعلم و المتعلم والمواد التعليمية وشكل الاختبارات
2. تتعرف على بعض النظريات الفلسفية الحديثة ورؤيتها لشكل البيئة الدراسية والأهداف التعليمية وطرائق التدريس
3. تشرح الأسس النفسية ورؤية نظريات التعلم حول مراحل النمو المختلفة ومشكلات التعلم والدافعية
4. تحدد العلاقة بين الثقافة والتربية
5. تحلل دور التربية في المجتمع
6. تفسر ارتباط التربية بالمعرفة
7. تناقش أسس بناء المنهج في المنظور الإسلامي

أسس المنهج Curriculum Foundations

تراها إيفلين سوويل على أنها الركائز المهمة التي يقوم عليها المحتوى والذي بدوره يهدف إلى تنمية العمليات المعرفية وإكساب المهارات والقيم، وثقافة المجتمع التي تحتاج دوما إلى إعادة تركيب ليكون المنهج دائم الاتصال ووثيق الصلة بهذه الثقافة، وكذلك المتعلمين الذين لا بد من تحقيق ذواتهم كلبنات لهذا المجتمع- في ضوء ثقافته.

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج

مقدمة

لابد لأي منهج أن تكون له فلسفة عامة أو تربوية يقوم عليها، وقد يعتمد على أكثر من فلسفة تقوم عليها جوانبه المختلفة ومن الفلسفات التربوية الشائعة: الفلسفة الخلودية والفلسفة الجوهرية الفلسفة التقدمية وفلسفة إعادة البناء والتكوين والفلسفة الوجودية وفلسفة الهندسة السلوكية ،وبدلاً من أن نتطرق إلى تفاصيل كل منها، سنقتصر على تحديد الأصل الفلسفي لكل فلسفة تربوية والتبرير العقلي والمنطقي لها متبوعا بصورة المنهج كما تتخيلها هذه النظرة ومن ثم تحديد دور المعلم وطريقة التدريس التي يتبعها وشكل الامتحانات والشكل التنظيمي لبيئة التعليم وأخيراً الناتج التربوي الذي ترجوه كل نظرية.

1. بعض النظريات الفلسفية ذات الأبعاد التربوية

فالفلسفة الخلودية Perennialism ترى أن الإنسان خالد خلود الدهر وقيمه لا تتغير وثابتة ثبات الحقائق من حوله. وهدف التعليم هو تنمية قدرات الإنسان للكشف عن هذه الحقائق، وهي بهذا تقوم على المثالية Idealism في كل شيء وهي تتعامل مع ما هو قائم ومستمر ومتكرر وتؤكد على التحصيل الأكاديمي العقلي بحثا عن الحقيقة، وبذلك فإن مواد المنهج تتمثل في أمهات الكتب والمصادر الأصلية والفنون العقلية Liberal Arts التي تتوجه نحو تربية العقل لا نحو المهارات اليدوية أو المهنية أو التقنية. والتربية في نظرها تربية متحررة لا تلتزم بالأشكال التقليدية.

وهذه الفلسفة ترى أن يتوجه العلم توجها فلسفياً والقيام بالدراسة النظرية – خاصة المتعلقة بالعلوم والفلسفة واللغات – كي تتكون لديه المعارف الخاصة بالأفكار العظيمة التي تنمي العقل وتذكيه.

وعلى ذلك، تكون طرائق التدريس المستحبة في نظر هذه الفلسفة – إلقاء المحاضرات وحلقات المناقشة والورش الدراسية المناسبة لشكل الامتحان الذي يكون عبارة عن كتابة مقالة essay. ولإجراء مثل هذا النوع من التدريس، يلتف المتعلمون ويتجمعون حول معلمهم الذي يمثل دور الفيلسوف وبالتالي فإن الثمرة التربوية المرجوة أن يكون المتعلم فيلسوفاً.

أما الفلسفة الجوهرية Essentialism، فأصلها الواقعية ومهمة التربية فيها هي تعليم جميع الأطفال الأساسيات الجوهرية من معارف ومهارات ونقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل. وتبرر ذلك بأنها تتعامل مع المعارف الأساسية أو الأولية والحقائق لتأكيد الجوهر لا على ما هو موجود أو على دوافع المتعلمين. أما المنهج فيؤكد على القراءة والكتابة والحساب Reading, Writing Reckoning Rs3 & والعلوم واللغات الأجنبية (الإنجليزية تحديداً) أما دور المعلم فيتوجه نحو الحقائق ويكون ملما وعارفا بالبيانات العلمية والفنية التي تساعده على أداء عمله أداء عملياً وتجريبياً. وبالتالي فإن طريقة المحاضرة واستخدام الأجهزة التعليمية هي خير سبيل له في تحقيق أهدافه.

أما طريقة الامتحان فهي الأسئلة الموضوعية محددة الصياغة والهدف، وأسلوب التقويم. ومن هنا تكون بيئة التعلم منظمة تنظيماً يجعل المتعلمين يلتفون حول معلمهم أثناء المحاضرة أو عند استخدامه لأي من الأجهزة التعليمية كي يستطيع فيما بعد أن يكون فنياً متميزاً أو عالماً محترفاً.

والفلسفة التقدمية Progressiveness تنطلق من البراجماتية كأساس فلسفي لها وتبحث عن الأشياء التي تعمل وهذه الفلسفة تجريبية الملامح وديمقراطية التوجه في نفس الوقت، حيث إن بوسع الإنسان من خلالها التعرف على نتائج ما يقوم به. وبالتالي تتكون عادة معينة تتفق مع مصلحته ومصلحة الآخرين من حوله .. وإذا

كان وليم جيمس William James يذهب إلى أن التربية الحكيمة تتماشى مع التيار وتواكب المد والظروف القائمة بدلا من أن تعاندها وتقاومها، لذلك تُكرس السنون الأولى من التربية فما فوق في التدريب على التركيب ودراسة الأشياء فهي تشغل الطالب بطريقة أكثر مناسبة للاهتمامات التلقائية بالنسبة لعمره فهذا مرده إلى عمله معلماً بجانب كونه فيلسوفا. ولذا فإن نمط المنهج الملائم لمثل هذا العمل هو المنهج المحوري الذي يتميز بمرونته ويدور حول اهتمامات وحاجات الطلاب ويكون المعلم مرشدا ومعيناً على التعليم بتقديمه مشكلات ذات معنى ومغزى، ويعين الطلاب على اكتساب مهارة حل هذه المشكلات ويؤكد وليم جيمس (جد هذه الفلسفة) أن نجاح العملية التربوية يتوقف على المعلم وعلى قدرته على جذب انتباه الطلاب. وبناء عليه ينصح جيمس بتنمية شخصية الطالب وذلك بإكسابه مهارتي التفكير والتحليل لا بالتكرار والحفظ والاستظهار، فإذا قدم المعلم درساً تتنوع فيه الأمثلة والأسئلة في ذات الموضوع لاستطاع جذب انتباه طلابه، وكلما كان ذلك مرتبطاً بميولهم واهتماماتهم ورغباتهم وبشكل تجريبي، كان ذلك أفضل وأبعد تأثيراً. ولذا جعل وليم جيمس الفلسفة وعلم النفس في خدمة التربية وأكد أن علم النفس علم وأن التربية هي فن تطبيق هذا العلم.

إلا أن جون ديوي John Dewey ذهب إلى أن الفلسفة هي التربية والتربية هي الفلسفة ويؤكد على ضرورة التكامل والتعاون بينهما لرأب الصدع والخلل بين المعرفة والعمل، بين النظرية والتطبيق في مجتمع ديمقراطي يحترم حرية الفرد. وبالتالي تتعدد الأهداف التربوية وتتباين تباين مظاهر الحياة ومواقفها. وليس هناك إطار يحدد أهدافا جامدة يجب الوقوف عندها، ولسنا بصدد الدخول في الفلسفة التربوية عند جون ديوي بقدر اهتمامه بإعداد المعلم الإعداد الأمثل الذي يتيح للطالب حريته في اكتشاف ما يمكنه ومالا يمكنه عمله، والاستفادة من تلقائية الأطفال وحيويتهم ودوافعهم الخلاقة كمعينات له في تدريسه بدلا من اعتبارها عوامل إزعاج له داخل البيئة المدرسية، ولأن التربية التقدمية عند جون ديوي تهتم بتكوين الإنسان وتربط التربية بالحياة بشكل نفعي مباشر، فلابد أن يعيشها الإنسان بممارسته إياها من خلال الخبرة المباشرة التي تدفعه إلى التفكير وبالتالي إلى النجاح والانتقال من مرحلة إلى

أخرى بأسلوب تقدمي تفاعلي واضح ومستمر وبهذا لابد أن تعتمد طريقة التدريس على المناقشات وطريقة المشروع.

الامتحانات طبقاً لهذه الفلسفة – وظيفتها قياس مدى تحسن الطلاب في حل المشكلات، أما البيئة الدراسية فتتمثل في تكوين مجموعات ينشأ بينها علاقات اجتماعية تحترم الرأي والرأي الآخر عند معالجة إحدى المشكلات وبالتالي يكون ناتج التعلم المرغوب فيه شخصاً قادراً على حل المشكلات بفعل التفكير التأملي الذي يضع حدوداً للتناقض والازدواجية.

وهناك **فلسفة يطلق عليها إعادة البناء والتكوين Reconstruction** وهي أصل آخر من أصول البراجماتيه والتي تبحث في إعادة بناء وتكوين المجتمع من خلال التربية وقد يطلق عليها التجديد أو المذهب التجديدي خاصة وأنها تضع عبء إعادة وتجديد التشكيل الثقافي والاجتماعي في المجتمع على كاهل التربية. لذا فإن المنهج – طبقاً لهذه الفلسفة – يركز على الأحداث الجارية في المجتمع وكذلك القضايا الاجتماعية ويتميز دور المعلم بأنه نشط اجتماعي يتوجه نحو المثالية كالتي دعا إليها توماس مور Thomas More في اليوتوبيا Utopia أي من الواجب حل المشكلات لدى جميع أفراد المجتمع كي يستطيع أن يقوم بمهامه، إما التي اختارها بنفسه أو رأى أنها في خدمة المجتمع وطبقاً لقدراته والبيئة الاجتماعية الخارجية هي أنسب مكان للتعليم وللتعامل مع قضايا المجتمع، حتى تكون طريقة التدريس قائمة على المشاريع العملية في آن واحد والامتحانات في ضوء هذه الفلسفة تقيس قدرة الطلاب على قيامهم بالدور الاجتماعي النشط الذي تعلموا من أجله ليكون أحد النشطاء الاجتماعيين من هنا يتضح أن ذلك النوع من التعلم لا ينبغي أن يكون داخل بيئة مدرسية مغلقة ولكن داخل مدارس بلا جدران Schools Without Walls.

والفلسفة التربوية المعروفة **بالفلسفة الوجودية Existentialism** تقوم على اساس فلسفي وجودي وتؤكد على أن الفرد حر في أفعاله ومسئول عنها في ذات الوقت، بل إنها توكد على أهمية الفرد وتؤكد على أن الوجود يسبق الجوهر Existence Precedes Essence، وتهتم بذاتية الفرد والقلق الذي يمكن أن ينشأ حوله، وانطلقت الفلسفة من صيحة ديكارت (أنا أفكر إذن أنا موجود). وبغض النظر

عما دعا إليه **ديكارت** في أنه يمتلك نفسه ولا يمتلك موضوعه أو جوهره نجد أن جبرييل مارسيل يؤكد على أن الإنسان لا ينفصل عن الأشياء وليس في مقدور المعرفة أن تصل إلى إثبات الوجود، لأن المعرفة لا تنفصل عن الوجود، والإحساس بالذات لا يمكن إنكاره. ومن هنا يدور المنهج حول الاختيار الفردي والوعي بالفرد – جسدا ونفساً – باعتباره موجوداً ويتمثل دور المعلم – بهذا – في أنه فرد مسئول وملتزم بإبقاء العلاقة بين أنا وأنت I Thou أي بين الأنا والآخر.

ولا يمكن إغفال الفروقات الفردية في كل شيء حتى في تقبل الحدث الواحد لأن التجربة الذاتية لا يشعر بها أحد كما يشعر بها صاحبها إلا إذا تسنى له أن يكون في مثل الموقف الذي وجد فيه بمكوناته ومسبباته وتداعياته فكما تقول العرب " النائحة الثكلى ليست كالنائحة المأجورة. بناء عليه، فإن الفرد – معلما كان أو متعلما – يكون ملتزماً بما يصدر عنه من سلوك. وعلى المعلم أن يقدم ويهيئ بيئة مفتوحة تمكن المتعلم من إحساسه بذاته وسط الذوات الأخرى، وهنا تكمن طريقة التدريس القائمة على تشجيع المتعلم على اكتشاف أفضل طريقة يمكن أن يتعلم بها وبالخطو الذي يلائمه طبقاً لقدراته واهتماماته وهذا يتطلب أن يكون الامتحان معتمدا اعتمادا كلياً على أن يتعلم الطالب كيف يقوم ذاته بذاته. ولن يتأتى ذلك إلا في بيئة تعليمية يختارها الطالب بنفسه ليتلاءم أسلوب التدريس مع أسلوب التقويم. وبذلك يكون الناتج التربوي المنشود طالبا يوجه نفسه توجيها ذاتيا في بيئة حية واقعية وملتزم بما يصدر عنه وفي نفس الوقت يكون مندمجاً مع الآخرين.

وهناك **فلسفة الهندسة السلوكية Behavioral Engineering** وتقوم على النظرية السلوكية Behaviourism كأساس فلسفي لها والقائلة بوجوب الاهتمام بالسلوك المرئي للإنسان وأن الوعي أو الاستبطان لا يصلحان للدراسة والبحث والقياس. لكنها تعتمد على الشرطية وتكوين العادات وأن نظرية التعلم طبقاً للسلوكين تبدأ بالتعرف والتمييز والتقليد والتكرار والتذكر وتعتبر الإنسان كائنا حياً قادراً على أداء الكثير من أنماط السلوك المختلفة والتي تحدث اعتماداً على ثلاثة عناصر مهمة في مجال التعلم وهي: المثير والاستجابة والتعزيز. فالمثير لابد له من استجابة، وكل استجابة لها مثيرها الخاص بها وتتنوع الاستجابات لتنوع المثيرات، أما

التعزيز فهو يزيد من فرصة احتمالية حدوث أو عدم حدوث/ تكرار الاستجابة مستقبلا – وللتفصيل يمكن الرجوع إلى كتب علم النفس في هذا المجال

أما الأساس العقلي والمنطقي الذي تنبني عليه الهندسة السلوكية فيتمثل في أن سلوك الفرد يتم ضبطه والتحكم فيه من خلال التدعيم أو التعزيز الإيجابي أو السلبي. ولذا فإن صورة المنهج تقدم في شكل خطوات صغيرة تحمل بيانات مرتبة تسير وفق نظام وترتيب معينين، وبيئة التعلم هي تلك الحيز أو ذلك المكان الذي يقدم فيه التعزيز الإيجابي للطالب، وذلك من خلال أجهزة تعليمية تقدم تعزيزا فوريا للإجابات المستحسنة والمرغوب فيها. ومن هنا يكون دور المعلم كخبير سلوكي يعلم كيف يثير الطالب ويوجهه نحو إحداث استجابة معينة. فدور المعلم طبقا لهذه الفلسفة- حيوي ومركزي ونشط – يسيطر على الموقف التعليمي ، يقدم النموذج ويوجه اتجاهات المتعلمين نحو تحقيق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، بل ويتحكم في سرعة التعلم ويراقب الأداء ويصحح مساره. أما المتعلم فتقدم له الكتب والمواد المطبوعة والتسجيلات الصوتية والأدوات السمعية البصرية وليس عليه ابتداء الاتصال والتفاعل لئلا يؤدي ذلك إلى حدوث أخطاء في عملية التعلم. وهذا ما يتجنبه المعلم قدر امكانه. وشكل الامتحان هو ذلك الذي يقدم تعزيزا فوريا عند حدوث الاستجابة من قبل المتعلم مما يجعل ذلك المتعلم لا يتحرك ولا يتعلم إلا إذا كانت هناك مثيرات لتعلمه وتعزيزات لاستجاباته.

2. بعض النظريات التربوية الحديثة

وبعد النظريات الفلسفية التي اهتمت بالتربية سالفة الذكر، فإن هناك بعض النظريات التربوية الحديثة التي تحدث عنها جان بول رزفبر (1998) وهي التربية السلبية والتربية المضادة والتربية المؤسساتية ، والتربية العلاجية والتربية المدرسية. ثم أتبع ذلك بالضرورات والاستراتيجيات التربوية، وقدم رؤية تربوية عند تقاطع النظريات والممارسات. ونظراً لأن الأمر يطول، فإننا سنمر سريعا على تلك النظريات والاستراتيجيات التربوية.

ومن دعاة **التربية السلبية** جان جاك روسو الذي يرى أن النماذج الثقافية الموروثة من الماضي نسبية دون تصور لهذه النسبية ، وتؤسس التربية – في نظره – ليس على ضرورة مجهولة بل على الحرية الفردية الناشئة، وتحديد العلاقة.

مع مبدأ اكتساب الثقافة، أي تحويل كل تعلم إلى قانون وهذه النقاط الثلاث تجعل من روسو أبا روحيا للتربية السلبية أو غير الموجهة. والتربية السلبية التي نادى بها روسو تتعارض مع التربية الإيجابية التي ترتكز على تصور لمعرفة ينقلها البالغ إلى الولد بمحتواها وقواعدها. وفي كتابه إميل Emile يرسي مبدأ "دعه ينمو" داعيا المربي إلى اتخاذ موقف سلبي من جهته تاركا الولد يغامر تجربة الوعي، ورابطا بين التصورات العقلية ومعطيات الملاحظة الخارجية وممارسا التفكير الجدلي.

ومن بعد روسو أتت مدرسة هامبرغ (1918–1925) لتؤكد تنمية الحس لدى الطفل بالمسئولية تجاه الكائنات البشرية التي يعيش بينها. ومهمة المدرسة هي أن تقدم للطفل مكانا يمكنه أن يكون فيه فتيا مرحاً ومنطلقا بدعوى "دعه ينمو – دعه يعمل- تجاوز المدرسة".

أما **التربية المضادة** فتتعلق بدور وظيفة المعلم إذ ترى على أنها شفاء المتعلم من الجهل الذي هو ضد العلم- وتحصينه بالوسائل الكفيلة لدوام وجود خيال علمي وإبداعي يؤكد العلاقة بين المعلم والمتعلم كأفراد لا كدور يمثل السلطة، والعلاقة بين المتعلم والسلطة كأفراد يرغبون في وجود علاقة اجتماعية تحقق مصالح الطرفين وليس شيئاً آخر.

وترتبط **التربية المؤسساتية** ارتباطا وثيقاً بالمدرسة وتعتبر المدرسة هي المكان المهيأ كليا للتعلم والاتصال والمجال الممكن للتعبير والحوار خاصة وأنها تجسد علاقة المعرفة بالمجتمع بكامله، وتعمل على إعلان ونقل هذه المعرفة من خلال سيطرتها على هذه المعرفة وأدواتها، وهي القادرة على تطعيم الناشئة بأهدافها وبالسلوكيات الكفيلة للوصول إلى هذه الأهداف.

والتربية العلاجية تعتقد أن حالة الطبيعة هي حالة التوحش والبربرية فهي تشبه الشر أو المرض أو الوباء أو العدوى والتربية كالطب، مهارة أو فن، بفتحها طريق الثقافة، التي تشفي الطفل من هذا المرض.

وتتعادل المعرفة والصحة في نظر التربية العلاجية. ولذا يجب اسقاط الحواجز بين المعلم والمتعلم خلال عملية التعليم أو الاعداد له في علاقات اجتماعية تتسم بالاندماج وحرية الحوار وإزالة العوائق الخارجية لحدوث التعلم.

ومن رحم **التربية العلاجية** تأتي التربية المدرسية لتؤكد على أن الإنسان يمتلك رغبة طبيعية للمعرفة وعلى رجال التربية (وخصوصاً المعلم) أن يكونوا ميَسرين لعملية التعلم ويحددون غائية الإعداد وغائية التدخل وسط لقاء يتسم بالتعبير والإبداع، وأدوات وتقنيات، تستثير الخيال والتعلم وتحرير الفكر - محققة دينامية الجماعة كطريق تربوية مشتركة وسط المدرسة كمنشأة تربوية أو في الوسط المدرسي المتمثل في العلاقات بين من هم بالمدرسة وللحديث عن الاستراتيجيات التربوية ، فإن هناك اتجاهات بارزة لها وتتنوع حولها الممارسات التربوية.

فالتربية التفاعلية تركز على التفاعلات بين المعلم وجمهور المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم. وذلك من خلال نماذج اتصال مختلفة ومتباينة يتبادل فيها المعلم والمتعلم الأدوار خلال الاتصال التفاعلي بمستوياته.

أما **تربية المشروع** فترى ضرورة تغطية مجمل الأهداف التي تضعها المؤسسة التعليمية والأساليب الكفيلة بتحقيقها من خلال أدوات تحليل سمات الجماعة، داخل وخارج المدرسة وعلاقاتها وكذلك تحليل وأدوات تحقيق الأهداف كمشروع يرجى إنجازه.

غير أن **تربية المصلحة** ترى أن دور المدرسة هو التحضير للحياة عملا بالمقولة "المدرسة بالحياة وللحياة" وهذا المفهوم يحتل مركز التربية التقدمية والتربية التكوينية.

وتربية **اليقظة** تتعدى حدود استخراج الداخل إلى غزو الخارج في التفتح والانفتاح على العالم الخارجي الذي يتجاوز الذات إلى إدراك الموجود من حوله والآخر الكائن فيه.

أما **تربية الخيالي** أو الخيال فتهدف إلى القيام بوظيفة التأمل والملاحظة والدهشة التي هي موطن الإبداع الأدبي والعلمي، وهذه التربية تقع بين اليقظة والمصلحة.

وتهدف **تربية المأزم** إلى إيجاد نقطة توازن بين القوى المتقابلة للأدوار الاجتماعية للتربية وتوجيه الممارسة التربوية من خلال تفكيك المأزم وحصرها والتعامل معها في وضعها وملابساتها مع تجنب إيجاد حلول جاهزة قد تفلح وقد لا تفلح.

وعندما نتحدث عن **التربية بواسطة الأهداف**، نجد أن ممارسة هذا النوع من التربية يتطلب تحديد المشكلة وتأطيرها وتوضيح المعطيات ثم صياغة الفروض والتحقق منها، واختيار أنسبها لحل هذه المشكلة، فالصياغة الواضحة للهدف تأمر باختيار الوسائل. ويقوم هذا النمط على علوم تسمى علوم التصنيف وأشهرها تلك التي أرساها بلوم وفالون وبياجيه وجيلفورد.وإذا كان التربويون في مفترق طرق بين تلك الاستراتيجيات، فما العمل ؟!

يرى رزفبر أن نظرية التربية لابد أن تتجدد بتموضعها داخل متطلبات التربية- ليست السياسية منها ولكن الأخلاقية. كما يرى أن الاستراتيجيات الأساسية للمربي هي إيقاظ الفرد ودعوته للدخول في لعبة المأزم، وتوجيه وتيره.حياته نحو التعبير الرمزي فالأمر لا يتعلق بتقليد النماذج، وإنما بإبراز المعالم واكتشاف الذات في وجود الآخر.

وإجمالا فإننا نرى أن فلسفة التربية أو المبادئ التربوية التي تستقي من الفكر الفلسفي تؤثر تأثيرا بالغا في المنهج الذي يتبع إحداها. فالمناهج التي تقوم على الفلسفات التقليدية كالواقعية أو المثالية أو العقلية مثلا تؤكد على أن التعليمية عملية للتعرف أو لاكتساب المعرفة. وليست عملية خلق وإيجاد لمعرفة جديدة. وأن هناك فاصلا يحول بين الحياة العامة والحياة المدرسية لا يمكن الفكاك منه أو إلغاؤه، وأن الإبداع والخيال ما هو إلا لتهذيب النفس وارتقاء الذات.

ولكن المناهج التي تعتمد على الفلسفات التقدمية كالبرجماتية والطبيعية والوجودية مثلا تؤكد على العلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلم. ونرى أنه لابد من حوار ديمقراطي بينهما للوصول إلى حلول حقيقية للمشكلات الحياتية التي تعرض

في البيئة المدرسية. والتربية في نظر هذه الفلسفات تهدف إلى إعادة بناء وتشكيل المجتمع والعمل على حل مشكلاته لارتباط المدرسة بالمجتمع والمجتمع بالمدرسة، غير أن هذا لن يحدث إلا إذا كانت هناك علاقة أرتباطية ثقافية بين النظرية والتطبيق، وتفعيلا لأهمية النشاط داخل البيئة المدرسية ومراعاة للفروقات الفردية وإعلاء لشأن التفكير الأستقلالي والاعتماد على الذات.

وعليه فإن مفهوم المنهج ومكوناته ودور المعلم والمتعلم وشكل البيئة الدراسية وكذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس تختلف باختلاف الفلسفة التي يبنى عليها ذلك المنهج.

وبالنظر إلى واقع المناهج في مصر في العصر الحديث نجد أنها اختلفت باختلاف الفلسفة التربوية السائدة المرتبطة بالإطار الاقتصادي والسياسي للمجتمع انتقالا من الحكم الملكي ومرحلة النضال الوطني مرورا بثورة الثالث والعشرين من يوليو 1952 والتأثر بالفكر الاشتراكي، ثم بمرحلة الانفتاح الاقتصادي بعد حرب أكتوبر 1973 والتحول الديمقراطي والأخذ بنظام الأحزاب وانتهاء بالاتجاه إلى اقتصاديات السوق الحر والخصخصة وبيع القطاع العام وما صاحب هذه التحولات من تغير في نظم التعليم المختلفة، ودور السلطة السياسية والصفوة في الانتقال من نظام تعليمي إلى آخر من شكل للمناهج إلى شكل مغاير، ومن طريقة للتدريس إلى أخرى ومن دور للمدرسة في المجتمع إلى ان أصبحت **"مدرستي جميلة نظيفة متطورة منتجة صديقة للبيئة فعالة** ... الخ الخ الخ. وباستقراء هذا الشعار الذي يغيظ كل من كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد يجد أن مادام هناك التوسع المفرط في استخدام الألفاظ دون تفعيل، فلابد أن يكون هناك توسع أكثر إفراطا في الفلسفات الأساسية التي تعتمد عليها المناهج المصرية، ولا ينبؤك مثل خبير.

ثانياً: الأسس النفسية للمنهج

من الضروري بمكان عند بناء أي منهج من المناهج – أن تراعى الأسس النفسية للأفراد الذين يمرون بخبرات هذا المنهج ويستخدمون أنشطته ويحققون أهدافه. وعليه فإن هذا المبحث سيتطرق إلى نظريات التعلم وكذلك المتعلم من حيث نموه وخصائصه

في كل مرحلة من مراحل هذا النمو وحاجاته وميوله وقدراته ومشكلاته في عرض متصل أو منفصل حسبما تدعو الحاجة لذلك.

1. نظرية سيكولوجية الملكات

فهناك نظرية سيكولوجية الملكات Mental Faculty Theory التي ترى أن العقل يمكن تنمية قدراته باستخدام التدريبات الذهنية وإعمال الفكر. وهناك نظرية المحاولة والخطأ التي تؤكد على أن التعلم يحدث بطريقة المحاولة والخطأ. وهناك النظرية السلوكية ، التي تعتبر أن التعلم هو تغيير في السلوك وهناك نظرية نادت بالتعلم عن طريق الخبرة أو الممارسة الفعلية للخبرة كي يكتسب الفرد مهارة أدائها.

وفي ضوء كل نظرية تتحدد معالم المنهج الذي سيبنى في ضوء هذه النظرية.

أما عن المتعلم فهو محور العملية التعليمية، ودراسة مراحل نموه وأنماط سلوكه واستجاباته في المواقف المختلفة لتحدد أنسب الخبرات والأنشطة وطرائق التدريس التي تتفق معها.

فمراحل النمو للمتعلم تبدأ بالطفولة المبكرة ثم مرحلة الصبا فمرحلة المراهقة. ومظاهر النمو تتمثل في النمو الجسمي والنمو العقلي والنمو الإنفعالي والنمو الإجتماعي ولا تنفصل هذه المظاهر عن بعضها بل هي مترابطة ومتسقة ومتتابعة وتتأثر بعوامل عديدة منها الوراثة وأعضاء الجسم الداخلية والخارجية ودورها في أداء وظيفتها والسياسات الاجتماعية والثقافية والمعايير الأخلاقية والأوضاع الاقتصادية.

وكل مرحلة من مراحل النمو تصاحبها مظاهرها الخاصة بها، ومع مدى تأثر المتعلم بالعوامل التي تتحكم في هذه المظاهر سلبياً أو إيجابياً، ارتفاعا أو انخفاضا تتحدد سمات المنهج من حيث محتواه والأنشطة المتضمنة فيه.

هذا وأخذا في الاعتبار تحديد اهتمامات وميول الطلاب كنقطة انطلاق نحو تحقيق الأهداف المنشورة للمنهج.

2. الطبيعة الموروثة في التنشئة الاجتماعية

ولقد ناقشت إيفلين سويل Evelyn Sowell (1996) بعض الآراء الأساسية عن طبيعة الأسس النفسية التي تؤثر في قرارات مطوري المناهج والتي يرى المعلمون

والعاملون بالمدرسة - عندما يستخدمون أو يقوّمون المناهج - أنها تؤخذ بعين الاعتبار في شرح كيفية ارتباط الطلاب ببيئاتهم.

فهناك مجموعة من علماء النفس والتربويين الذين يعتقدون أن الأطفال ينمون نتيجة للتنشئة nurture وأن عقولهم صفائح بيضاء تنقش عليها خبراتهم وأن الأحداث التي تجري في بيئاتهم مسئولة مسئولية كبرى عن قولبة وتشكيل ذكائهم وشخصياتهم.

وهناك علماء نفس وتربويون آخرون يرون أن الأطفال يشكلون حياتهم وأقدارهم بأنفسهم لأنهم أساسا نتاج طبيعتهم وطبائعهم ووراثتهم، وذلك لأنهم يولدون وبذور شخصياتهم داخلة فيهم ومولودة معهم.

أما الفريق الثالث فيربط بين الطبيعة الموروثة وبين التنشئة الاجتماعية المكتسبة في شكل تفاعلي مستمر يظهر أثاره في مظهر الطفل وسلوكياته.

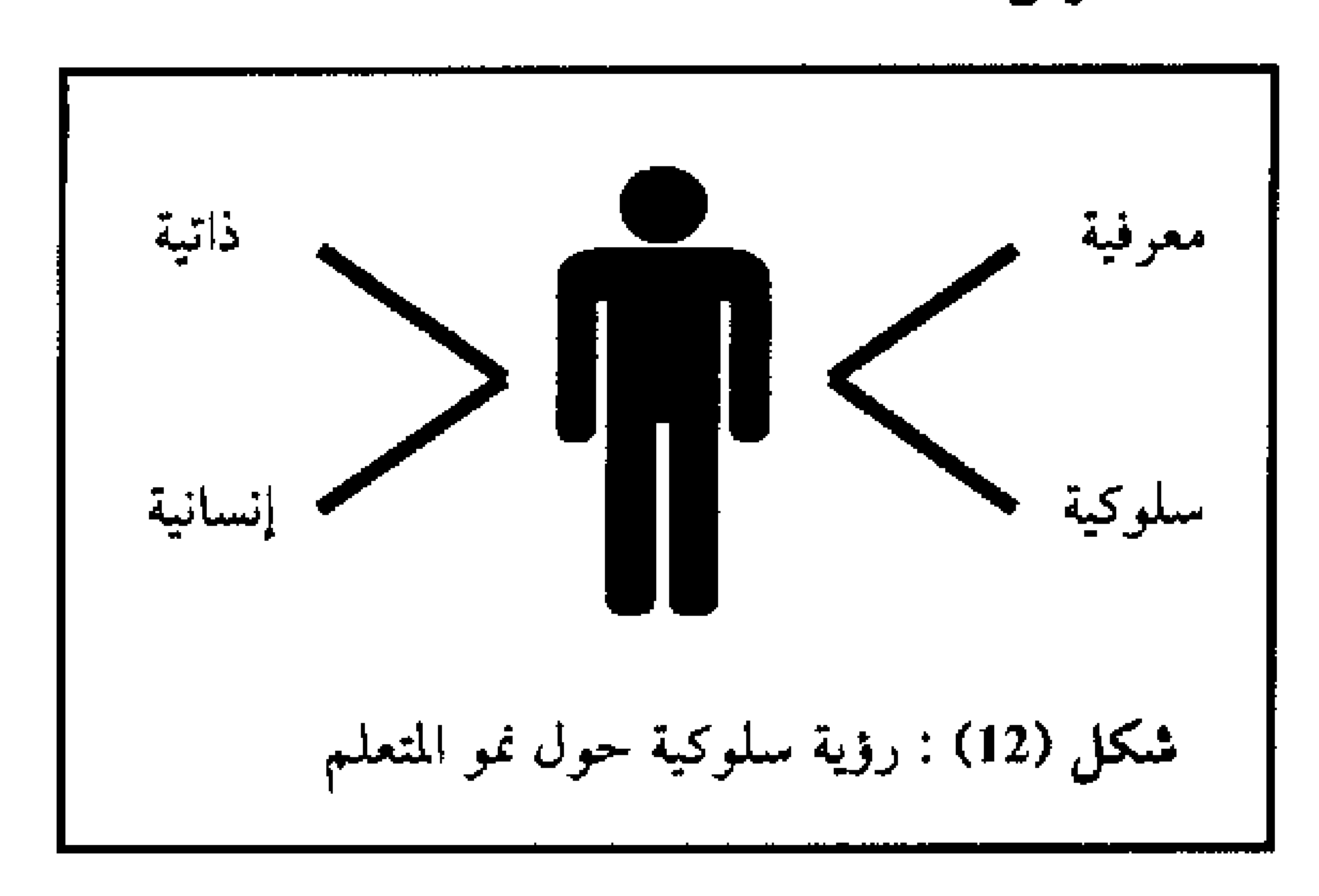
3. رؤية سلوكية حول النمو

مما سبق تتضح لنا عدة رؤى سلوكية حول النمو: الرؤية الأولى سلوكية ومصدر الدافعية للتعليم فيها خارجي أي من المعلم أو من البيئة المحيطة بالمتعلم وبذا فإن التعلم يعتمد أساساً في هذه الرؤية – على الاستقبال من قبل المتعلم أما الرؤية الثانية فمعرفية ومصدر الدافعية للتعلم فيها داخلي وخارجي، أي من داخل المتعلم وخارجه. لكن الدافعية الداخلية هي المصدر الأكبر في الحاجة للتعلم. ولذا فإن التعلم يعتبر توليديا بدرجة كبيرة، والرؤية الثانية ذاتيه ترى أن الدافعية موروثة وهي أولية ذاتية داخل الفرد تدفعه لأن يولد المعرفة بنفسه.

والرؤية الثانية رؤية معرفية حول النمو وتعتمد على التفاعل المتبادل بين المتعلمين وبيئاتهم، حيث إن البيئة تعني بها كل الموجودات المادية التي تحيط بالمتعلم وتؤثر في سلوكه، هذا بخلاف البيئات النفسية التي تدور حول الخبرات الماضية للمتعلم ونشاطاته الحاضرة، ورؤيته للمستقبل لتجعله متفردا عن غيره- وتحت هذه الرؤى المعرفية يعتبر التعلم تغيرا في البنى العقلية للأفراد والذي يعطيهم القدرة على إظهار التغيرات الناشئة في سلوكياتهم ومن هنا نشأ التعلم التوليدي الذي ينفرد فيه الفرد بإيجاد وخلق معرفة خاصة به عند الانشغال والانخراط في العمليات العقلية.

ولقد أكد بياجيه أهمية الخبرات التي يبحث فيها الأطفال والراشدون دوما وعلى حد سواء عن معنى لها في حياتهم. وهذه الرغبة في الفهم تصف جوهر المتعلمين صغارا كانوا أو كبارا، وهذا ما يعبر عنها بالنظرة التكوينية.

والرؤية الثالثة رؤية إنسانية حول النمو وهي معنية بدراسة أفكار الأفراد وأحاسيسهم تجاه خبراتهم الشخصية وتساعدهم في تكوين صورة الذات لديهم ، وطبقا لهذه الرؤى ، فإن النمو يعزز تعبير المتعلم عن طبائعه الداخلية خاصة إذا كان عرضة للتعامل مع خبرات غير مفضلة لديه ، وخير مثال على ما قدمه ماسلو Maslow (1968) وأقره في أن الناس يتطورون لإشباع حاجات معينة كالحاجات الفسيولوجية ، والحاجات الأمانية وحاجات الانتماء والحب وحاجات التقدير والأحترام للذات وللآخرين.



شكل (12) : رؤية سلوكية حول نمو المتعلم

أما عن مشكلات التعلم فتتمثل في وجود الموهبة giftedness أو التأخر العقلي mental retardation أو إعاقات التعلم learning disabilities أو المشاكل السلوكية behavioural problems كل هذا وذاك يتوقف عليه تحديد غرض محتوى المنهج وانتقائه وتنظيمه وكذلك كيفية استخدامه داخل الفصل الدراسي ثم تقويمه فيما بعد.

ولذا نخلص إلى أن الأسس النفسية والدراسات التي تدور حول المتعلم – نموه وقدراته سلوكياته لها أثر بالغ في كل عمليات المنهج.

4. الدافعية

وهناك أمر آخر يرى بعض الباحثين والتربويين أن من الدافعية: أهي هناك داخل كل فرد منا لكن تتطلب الإيقاظ والتنبيه، أم أنها تنشئ ابتداء في كل فرد فينا وتولد معها، وانتهى التساؤل بأنها بين هذا وذاك، ويعرفونها على أنها العملية النفسية التي تسبب الإثارة والتوجيه والمثابرة على القيام بأفعال اختيارية وتوجهها أهداف معينة، بمعنى أنها تستثير الطاقة والقوة لتوجيه السلوك إما لاستمرارية أو إيقاف القيام بسلوك معين، وهناك من يعتقد أن الدافعية تتوقف على مدخل الحاجات كما لدى ماسلو Maslow ومنهم من يقول باعتمادها على العمليات المعرفية التي تتحكم فيها الأفكار والمعتقدات والأحكام الشعورية المرتبطة بنظريات التوقع Expectancy وتحديد الأهداف goal setting ونظرية التعلم الأجتماعي.

Learning Theory ومنهم من قال باعتماد الدافعية على عمليات غير معرفية، ويتم شرحها وتفسيرها في ضوء التفاعل بين السلوك والأحداث الخارجة، وهم بذلك يشيرون إلى نظرية التعزيز Reinforcement Theory وللدافعية أنواع أشهرها الدافعية الخارجية أو البرانية Extrinsic Motivation والدافعية الداخلية أو الجوانية Intrinsic Motivation والدافعية البرانية تعد ثانوية وتعليمية وتحدث من خارج المتعلم وتحددها العوامل الخارجية المحيطة به ويمكن إيقاظها عن طريق إحداث المواقف الإيجابية، وكذلك التي تتسم بالخبرة والحداثة والطرافة وتساعد في تقليل فرص الفشل.

أما الدافعية الجوانية فتنبع من داخل المتعلم ذاته لذا فهي أولية نظرية وشخصية بالدرجة الأولى وتعبر عن حاجة داخلية أو اهتمام شخصي أو ميول يود المتعلم إشباعها. ولكن هذا النوع من الدافعية يتأثر بعوامل عديدة منها حالة المتعلم البدنية وطريقة التدريس التي تجعله يخرج ما عنده ، هذا بخلاف شخصية المعلم ومدى نجاحه في استثمار قدرات الطالب واستعداداته وميوله النظرية. ومع ذلك ليست هناك طرق محددة لإثارة دافعية كل الطلاب في كل المواقف. لكن نعتقد أن من أشهر هذه الطرق استخداما في مجال التعليم ما يطلق عليه استراتجيات إثارة الدافعية لدى الطلاب بمعنى أن يقوم المعلم بالآتي:

1. بناء علاقة إجتماعية سوية مع الطلاب.
2. جعل عملية التعلم تتسم بالمتعة والإثارة وجذب الانتباه.
3. جعل الدافع والحافز واقعيا وعملياً.
4. فهم حاجات الطلاب واهتماماتهم وتقديم الأنشطة المناسبة لها.
5. جعل عملية التعليم نشاطا لحل المشكلات.
6. إثارة اهتمامات الطلاب وتنميتها وتطويرها.
7. إظهار التقدم الذي يحرزه الطلاب وبيانه لهم.
8. تقديم وعرض أنشطة تواصلية تفاعلية متنوعة.
9. التقليل من تصحيح الأخطاء.
10. التمكن من مهارات طرح الأسئلة.
11. استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة بكفاءة وفاعلية.

فإذا علم واضع المنهج وكذا منفذه عن الدافعية شيئاً ،فلابد لهذا المنهج أن يراعي كيف تستثار دافعية الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة الواجب تضمينها في المنهج، ومن خلال استراتيجيات تدريس متنوعة يهتم بإظهارها ذلك المنهج.

ثالثاً: الأسس الثقافية للمنهج

معنى الثقافة

يقرر ريموند ديليامز Reymond williams (1976) أن كلمة ثقافة culture هي من اثنتين أو ثلاث كلمات هي الأعقد في اللغة الإنجليزية، نظراً لتطورها الشائك في التاريخ في عدة لغات أوروبية بل السبب الرئيسي هو أنها تستعمل لمفاهيم مهمة في مجالات ثقافية عديدة وفي نظم تفكير مختلفة بل حتى متضاربة، وفي نظره فهي تشير إلى تطور العمليات الاجتماعية والحركات الثقافية والاجتماعية الجديدة أو استعمالات لغوية متباينة، أو مفاهيم علمية معقدة أو صيغ اجتماعية وأنثروبولوجية متزايدة ويؤكد ويليامز في نهاية مناقشاته واستعراضاته لكل هذه الإشارات إلى أن الثقافة في

الأركيولوجيا والأنثربولوجيا الثقافية تعد ثقافة مادية وتؤكد على الإنتاج المادي، أما في التاريخ والدراسات الثقافية فإن الثقافة تشير إلى نظم رمزية أو دلالية.

أما سامي خشبة (1994) فقد أورد عدة تعريفات من أبرزها أن الثقافة في نظر تايلور هي "ذلك المجموع المعقد والمتداخل، المكون من المعرفة والعقيدة والفن والأخلاقيات، والقانون والعادات وغيرها من القدرات والتقاليد كأسلوب العمل واللهو وأدوات الانتاج وقواعد السلوك .. إلخ، التي يكتسبها الإنسان من خلال عضويته في مجتمع معين وأضاف عليه آخرون الاهتمام بالأشكال، أو القوالب النموذجية التي تتخذها كل ثقافة للتعبير عن نفسها، بالإضافة إلى الاهتمام بأساليب "التعليم" ونقل وحفظ الثقافة التي يستخدمها كل مجتمع أو أساليب تطويرها عبر الأجيال.

ولكن فاروق فليه، وإبراهيم الزهيري (1998) – في مؤلفهما "الثلاثية العصرية: الثقافة – الإعلام – التربية"، يناقشان مفهوم الثقافة ومدلولها وأبعادها وعناصرها ومشكلاتها، والثقافة في نظرهما تعني "طريقة الحياة الكلية أو الأسلوب الكلي لحياة الجماعة فهي تتضمن الإنجازات المادية، المعايير والمعتقدات والمشاعر والأخلاقيات وقواعد السلوك، كما تتناول أسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس وطريقة التفكير وطريقة العمل، واستخدام اللغة" .

والثقافة عملية شخصية مكتسبة تتسم بالاستمرارية والمقبولية وتعتبر وحدة عضوية متكاملة ومتغيرة تبعا للتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ولها شقان مادي يتعلق بالمباني والملابس والمأكل والآثار وغيرها ومعنوي يتعلق بالأنماط والقوالب الثقافية الخاصة بالعقائد والقيم والمثل العليا والعادات والتقاليد.

ونظراً لأنماط الحياة المختلفة والعلاقات الاجتماعية المتشابكة والصيغ الثقافية المتباينة والمؤسسات المجتمعية المختلفة فإن خصوصية الثقافة في مجتمع ما لابد وأن تختلف عن خصوصيات ثقافية في مجتمعات أخرى حتى وإن تشابهت بعض ملامحها.

الثقافة والتربية

إذا كانت الثقافة عملية مستمرة ولا تقف عند حد معين ولا تقتصر على مجتمع بعينه، فهي نسبية أيضاً خاصة فيما يتعلق بالقيم والاتجاهات والمثل والحكم على السلوكيات الاجتماعية، وإذا كانت الثقافة أيضا توجه سلوكيات المجتمع وتفاعلاته وعلاقاته مع الآخرين فلابد لأي مجتمع أن تكون له سمة ثقافية غالبة عليه تعرف بالسمة القومية، وإذا لم يكن هناك حد أدنى أو حد أقصى للثقافة وأن أبوابها لا تغلق، فلابد للتربية في أي مجتمع – وهي تعتمد على ثقافته الكلية- أن تكون حائط صد ضد التيارات الثقافية الواردة التي تمثل خطرا على سلامة وكيان المجتمع بل وأن تنقي ما يرد من ثقافات أخرى بما يتفق وقيم وأخلاقيات وتوجهات هذا المجتمع. ولأن التربية المدرسية خصوصاً هي من الحياة وللحياة، فإن المناهج لابد وأن تتضمن أساسيات وجوهر الثقافة لأنها سمة المجتمع، بل عليها أن تقدم تبريرا لأية تغييرات ثقافية طارئة أو تفسيرات وشروح تتفق والأوضاع الاجتماعية والتيارات الثقافية أو حتى الاقتصادية الحادثة، كما عليها أن تراعي الخصوصيات الثقافية المحلية لأن جميعها يكوّن السمة القومية لثقافة المجتمع.

وتضمين أساسيات المعارف والمهارات والأنشطة والخبرات المتنوعة في مناهج مباشرة وتعليم القيم والاتجاهات بأسلوب مباشر أو غير مباشر لهو الأساس في تشريب الأطفال والناشئة ثقافة المجتمع وتوجيههم الوجهة التي تعينهم على حل مشكلاتهم، والتعامل مع قضاياهم، أو استشراف آفاق المستقبل.

العلاقة بين الثقافة والتربية

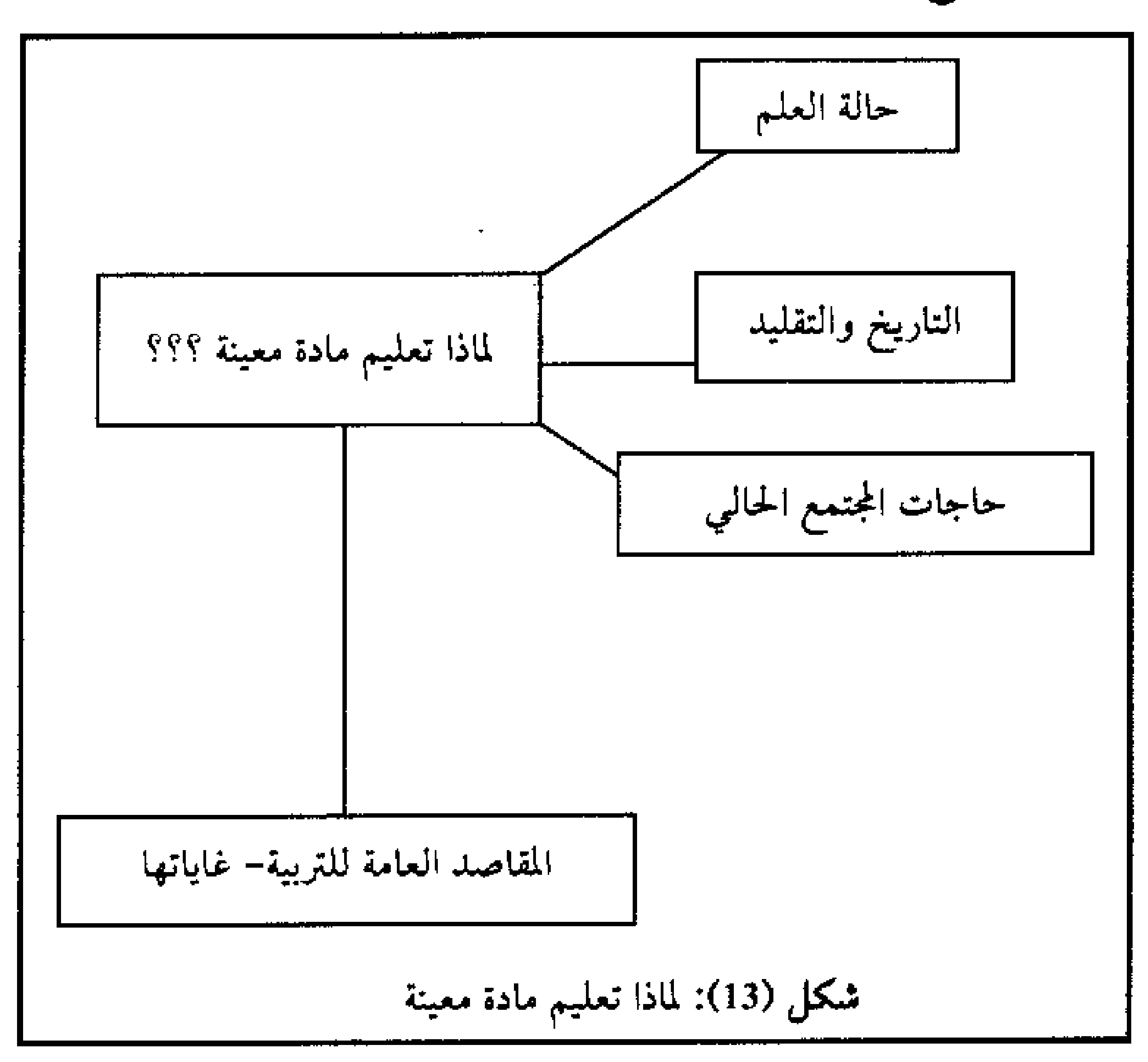
إن العلاقة بين الثقافة والتربية علاقة أزلية، كلاهما يؤثر في الأخر وهذه العلاقة نرى أنها تقوم بالعمليات الآتية:

1. تنقية التراث الثقافي من القيم السلبية والطاعة العمياء.
2. تنمية الوعي بضرورة التغير طبقاً لحاجاته وأهدافه التنموية وبما يتماشى مع ماضيه.
3. تقوية الأمن الثقافي القومي ضد الغزو الثقافي الذي يقوض أركان المجتمع.

4. تعزيز الذاتية الثقافية والفكرية والإبداعية.
5. العمل على نشوء علاقات اتصالات وحوار مع الآخر في ضوء ثقافة المجتمع واحترام خصوصياته
6. تنمية إحساس المرء بذاته واحترام ذوات الآخرين.
7. نشر الأفكار المستحدثة وبيان مالها وما عليها.
8. التصدي للتحديات الفكرية والثقافية وبيان أهدافها ودوافعها. والمشكلات التي ينوء بحملها المجتمع المصري كمشكلة الأمية والبطالة والعشوائيات والفساد والرشوة والفوارق الاجتماعية السحيقة.
9. نشر قيم الحق والعدل والمساواة والعمل على تفعليها.
10. إذكاء روح الولاء والانتماء للوطن
11. إرساء أسس الديمقراطية الحقة.
12. الإعلاء من قيمة العمل الجماعي وتقدير الأعمال الفردية المتميزة.
13. استخدام الأسلوب العلمي لحل مشكلات الحياة المصرية.
14. نشر الوعي بأهمية النقد الذاتي.
15. مقارعة الأفكار النظرية بالفكر المتغير والحوار الموضوعي الجاد.

ومع قضايا واشكاليات العولمة واقتصاديات السوق الحر والخصخصة والأزمات السياسية بين الأحزاب وقضايا حرية الصحافة والقضاء وحقوق الإنسان وعمل المرآة في القضاء وغيرها كثير كثير- فإن ذلك يتطلب جهدا من التربويين وواضعي المناهج والمثقفين لرصد الواقع بموضوعية وتحديد ملامحه وتأطير مشكلاته ودراسة إمكانياته وإعادة صياغة هذا الواقع أو إعادة بناء المجتمع في ظل أهداف تكون لها سمة الثبات النسبي حتى يمكن لهذا المجتمع تلبية مطالب أفراده الذين هم أصل المجتمع.

ولأن الثقافة والتربية تحددان - بجانب بعض الأمور الأخرى شكل البناء الاجتماعي- فلقد قدم غاستون ميالاريه (1999) نموذجا للإجابة عن سؤال طرحه "لماذا تُعلم هذه المادة أو تلك ؟ "وربط بين الحالة الراهنة للعمل والتقنية وكيف أنها تلعب دورا مهيمنا في المجال المدرسي وبين الثقافة بشطرها المعنوي المتمثل في القيم والاتجاهات والدين وعلاقة الإنسان بالكون، والطبيعة والحياة، وبين حاجات المجتمع الحالية – كل هذا مع مقاصد التربية وغاياتها.



شكل (13): لماذا تعليم مادة معينة

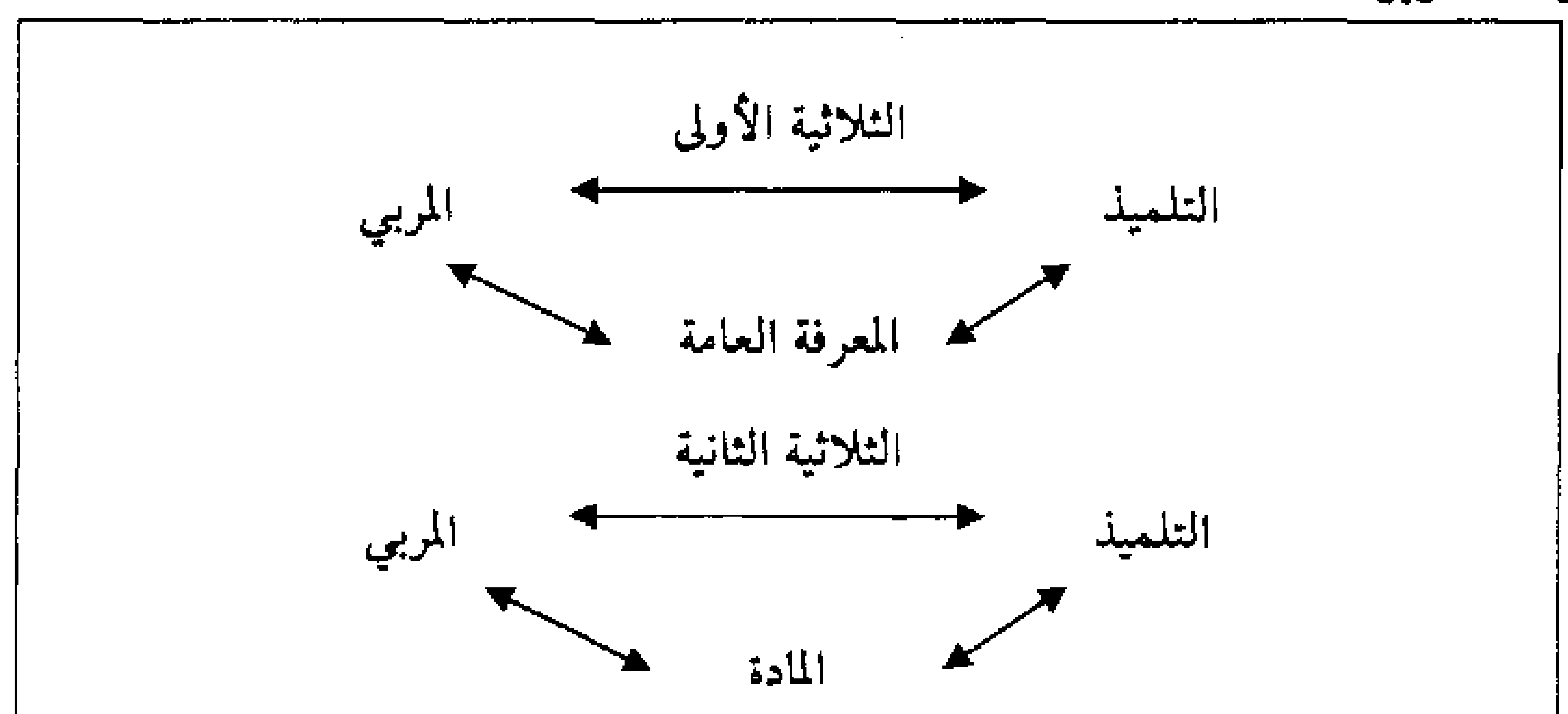
وإذا كانت المواءمة ضرورية بين مقاصد التربية في أي مجتمع وبين التقنيات والتطورات الحادثة في العالم مع الحفاظ على الموروث الثقافي وتلبية حاجات المجتمع ، فإن من الضروري أيضا – عند التحديث للمناهج بمكوناتها وعملياتها وأهدافها- أن يبني تأييدا اجتماعيا حول السياسة العامة للتحديث ثم دعوة أهل العلم والثقافة وأهل الرأي لمناقشة تلك السياسة ووضع آليات لتنفيذها ثم دعوة رجال الأعمال والمنظمات غير الحكومية لدعمها مالياً ومعنويا، والاستفادة منها فيما بعد.

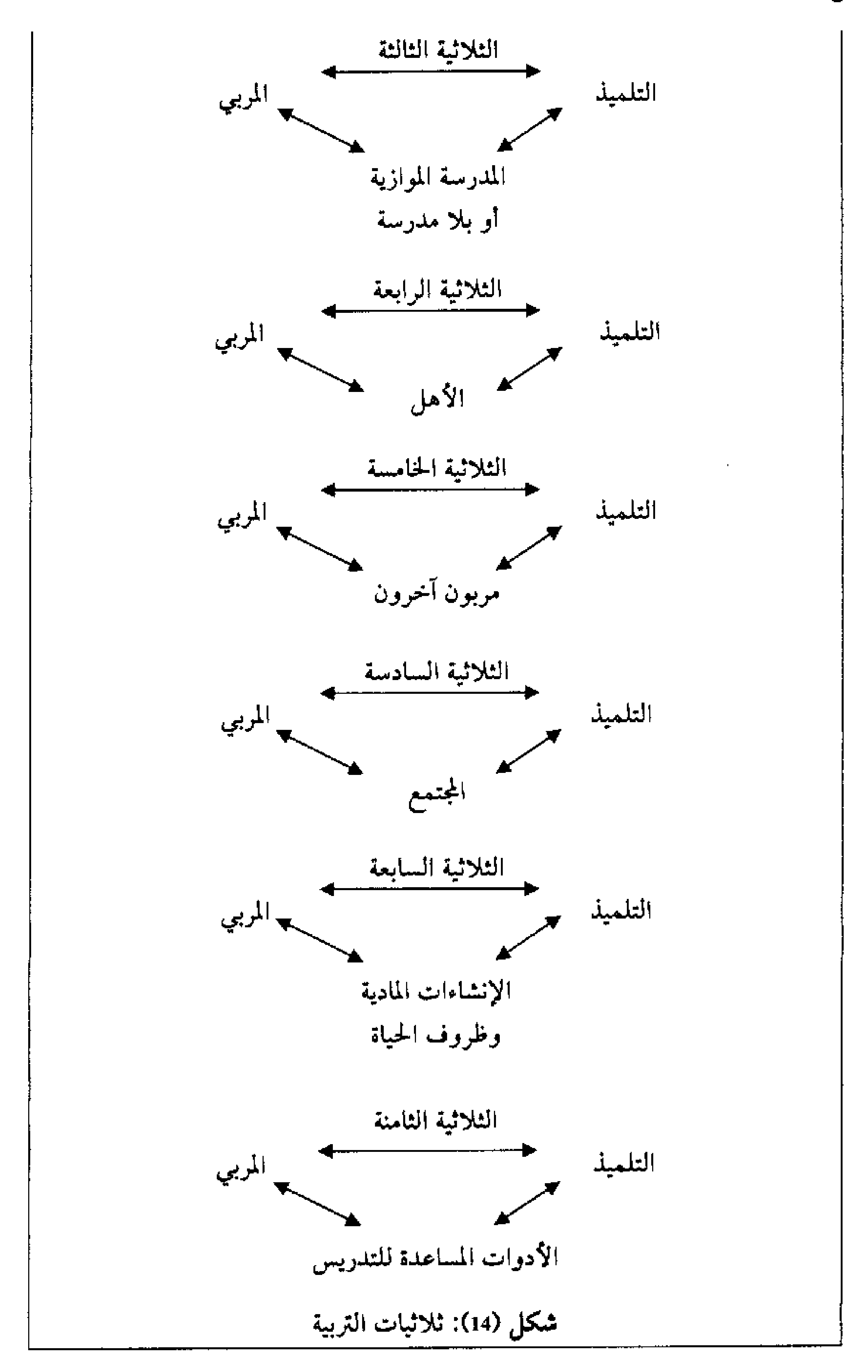
التربية والمجتمع

إن التربية في أي مجتمع لتهتم بتاريخه وتحافظ عليه، وترسم ملامح مستقبله، وهي القادرة على رصد أساليب الحياة المتنوعة فيه والأسلوب السائد لأفراده، كما أنها هي التي تحدد وتبين خصائص هؤلاء الأفراد وتراكيبهم المختلفة وقيمتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وتطلعاتهم، ومن ثم فهي تحافظ على استقرار المجتمع وتماسكه، وعليه فإنها تشتق أهدافها وغاياتها ومقاصدها من دراسة هذا المجتمع وتقدم حلولا متوافقة مع المحيط الاجتماعي وتاريخ المجتمع ومع الظروف العامة لحياة أفراده.

وإذا كان المعلم – فردا من أفراد المجتمع – ويعبأ بمسئوليات وأدوار اجتماعية وثقافية بخلاف الأدوار – والمهام التعليمية – وهو الذي يقدم صورة المجتمع أو نموذجاً له بخصائص وسمات معينة وبأساليب متنوعة مباشرة وغير مباشرة، بأنشطة منهجية، أو غير منهجية ، فهو صاحب التأثير في الموقف التعليمي بتعقيداته وإشكالياته. ولذا فهو يرتبط مع العناصر البشرية في المجتمع- داخل المدرسة أو خارجها ومع النظام العام في المجتمع أيضا، ومع مكونات العملية التعليمية مباشرة داخل المدرسة أو بأسلوب غير مباشر، ومع المعرفة عموماً اكتسابا وإكساباً، ولذا فإن مجموع العلاقات بينه وبين العناصر البشرية وغير البشرية هي التي تحدد علاقة التربية بالمجتمع والثقافة بمكوناتها المادية والمعنوية. ولذا فلقد وضع **غاستون ميالاريه** (1999) ثلاثيات للتربية تبين هذه العلاقات.

ثلاثيات التربية





شكل (14): ثلاثيات التربية

وفي نظرنا فإن التفاعل بين هذه الثلاثيات الخاصة بالعلاقات المتبادلة بين المعلم والمتعلم والمعرفة والمادة الدراسية والمدرسة والأهل والمجتمع وغيرهم يجعلنا نؤكد على أن دور المعلم فاعل في إيجاد وتحسين هذه العلاقات فلديه من التجارب والمعارف التي تقل أو ترتفع حسب نوع العلاقة - التي تمكنه من إيجاد وضع تربوي ومعرفي معين. فإن لم يكن بإمكانه اختيار المعارف والمهارات وإكسابها لطلابه فإمكانه شرحها وعرضها وتوضيحها وبين الأفكار المتضمنة فيها وأساليب الحصول عليها وكيفية التحقق من صدقها.

التربية والمعرفة

وإذا كانت المعرفة لها نظريات ومفاهيم وأدوات فلابد لها من مفهوم إجمالي نفعي يحس به أفراد المجتمع، ولابد في تراكمها في نسق العمل التربوي والاجتماعي من نظام يفسرها وذلك لاختلاف ميادين هذه المعرفة وتنظيماتها لترتبط المعرفة بالمصلحة، كما نادي يورجن هابرماس (2002).

ولأن هناك حاجة لنقد المعرفة ونظرياتها ومقابلاتها مع نظريات العلم التجريبي، فلابد للمناهج أن تقدم وتعرف ميادين المعرفة المنظمة لايجاد علاقات أو توصل لاكتشافات أو للحصول إلى تعميمات في مجال معين.

ولقد قدم إبراهيم بسيوني عميرة (1991: ص 133) أربعة جوانب لميدان المعرفة المنظمة ألا وهي :

1. اصطلاحات أو مفاهيم تدل على أشياء وعمليات أكثر تعقيداً.
2. إطار متكامل من معارف تشمل حقائق وقواعد وتعميمات ونظريات تمت البرهنة على صحتها بطريقة مناسبة.
3. طرق للبحث والتقصي خاصة بهذا الميدان.
4. قواعد البرهنة، والتحقق من صحة المعلومات، والنتائج.
5. ثم أكد أن ميادين المعرفة المنظمة هي مفاتيح التعليم والتعلم الجيدين، إذا توفرت فيها ملامح رئيسية وهي البساطة في التحليل والتناسق في التركيب والدينامية.

واستعرض عميرة تصنيفات عديدة لميادين المعرفة المنظمة تنوعت بتنوع تصنيفاتها واختلاف أغراض المصنفين. فمنهم من يصنفها على أساس أصولها والعمليات العقلية التي تستخدم فيها، ومنهم من يصنفها على أساس ما يضمن المنهج فيها ومساهماتها في تعلم التلاميذ، ومنهم من يصنفها على أساس استخدامها في التوصل إلى معاني الحياة.

ولكن عميرة (1991) استحسن تصنيف براودي وسميت وبيرنيت. Broudy, Smith & Burnett. ولأننا نرى معه أن هذا التصنيف يسعى إلى تحقيق التربية العامة للفرد تربية شاملة ، فإننا نورد ما ذكره عميرة بشأن هذا التصنيف.

يرى تصنيف براودي وسميت وبيرنيت أن المنهج يتألف أساساً من محتوى مقسم إلى أقسام تعين على التعليم والتعلم، ويمكن أن يحدث تغييرات في سلوكيات التلاميذ في عمليات عقلية، ومهارات، وجوانب وجدانية.

ويقترح براودي وزملاؤه تصنيف المقررات الدراسية إلى خمسة مجالات هي :

1. الدراسات الرمزية Symbolics: وتشمل اللغة الوطنية ، واللغات الأجنبية والرياضيات.
2. العلوم الأساسية : وتشمل العلوم العامة، وعلم الحياة ،والفيزياء، الكيمياء.
3. دراسات النمو والتطور: في كل من (أ) الكون (ب)التنظيمات الاجتماعية (ج) الثقافة.
4. الدراسات الجمالية : وتشمل الفن ، والموسيقى ، والدراما والآداب.
5. دراسة المشكلات الاجتماعية : وتختار مواقف التعلم التي تضمن هذه المجالات الخمسة في ضوء احتياجات التلاميذ، ووفقا لنظام تتضح فيه إجابات عن أسئلة مثل ماذا ؟ وكيف نُعلم ؟ ولماذا نُعلم ؟ (ص 141- 142).

وختاما لهذا المبحث، فإننا نؤكد أنه لابد أن يعكس المنهج ثقافة المجتمع ، وأن يشترك المجتمع في صياغة أهداف المنهج الذي يقدم لأبنائه تبعا لأهدافه وغاياته وإمكانياته وتطلعاته وحلاً لمشكلاته ، في إطار معرفي عام يتفق وميادين المعرفة المختلفة.

لكن على واضعي المناهج أن يضعوا أطرا مفاهيمية محددة لميادين المعرفة التي سيتطرق لها أي منهج من المناهج، وأن يحددوا الخبرات المطلوب اكتسابها وكذلك المعارف والاتجاهات المراد تحصيلها من هذه المناهج ، كما أن عليهم إيجاد علاقات مترابطة ومتدرجة ومتكاملة بين المعارف والمهارات في كل ميدان تتعرض له المناهج، ومن المستحسن أيضا وضع الحدود وطرق حديثة للبحث عن المعرفة والتأكد من مصداقيتها وملائمتها لظروف المجتمع وثقافته وإمكانياته.

إن واضعي المناهج – هذه الأيام – ليواجهون عدة إشكاليات في تحديد المفاهيم وتحديات في طريق البحث عن المعرفة الملائمة لخصوصيات ثقافية متنوعة في عالم تتلاطم فيه الأفكار والرؤى وتتزايد وتتراكم فيه المعرفة – لا يستطيع معها أي منهج أو أي مجتمع أن يقف على تفصيل هذه المعرفة أو أن يستثير البحث والتجريب للتأكد من تلك المعرفة وعليهم مراجعة أهداف المنهج في ظل الأهداف الغائية من التعليم للمجتمع أولا بأول وما يتبع ذلك من مراجعات أخرى حتى لا تتوه الخطى ويضيع من أمامهم السبيل.

رابعاً: أسس بناء المنهج في المنظور الإسلامي

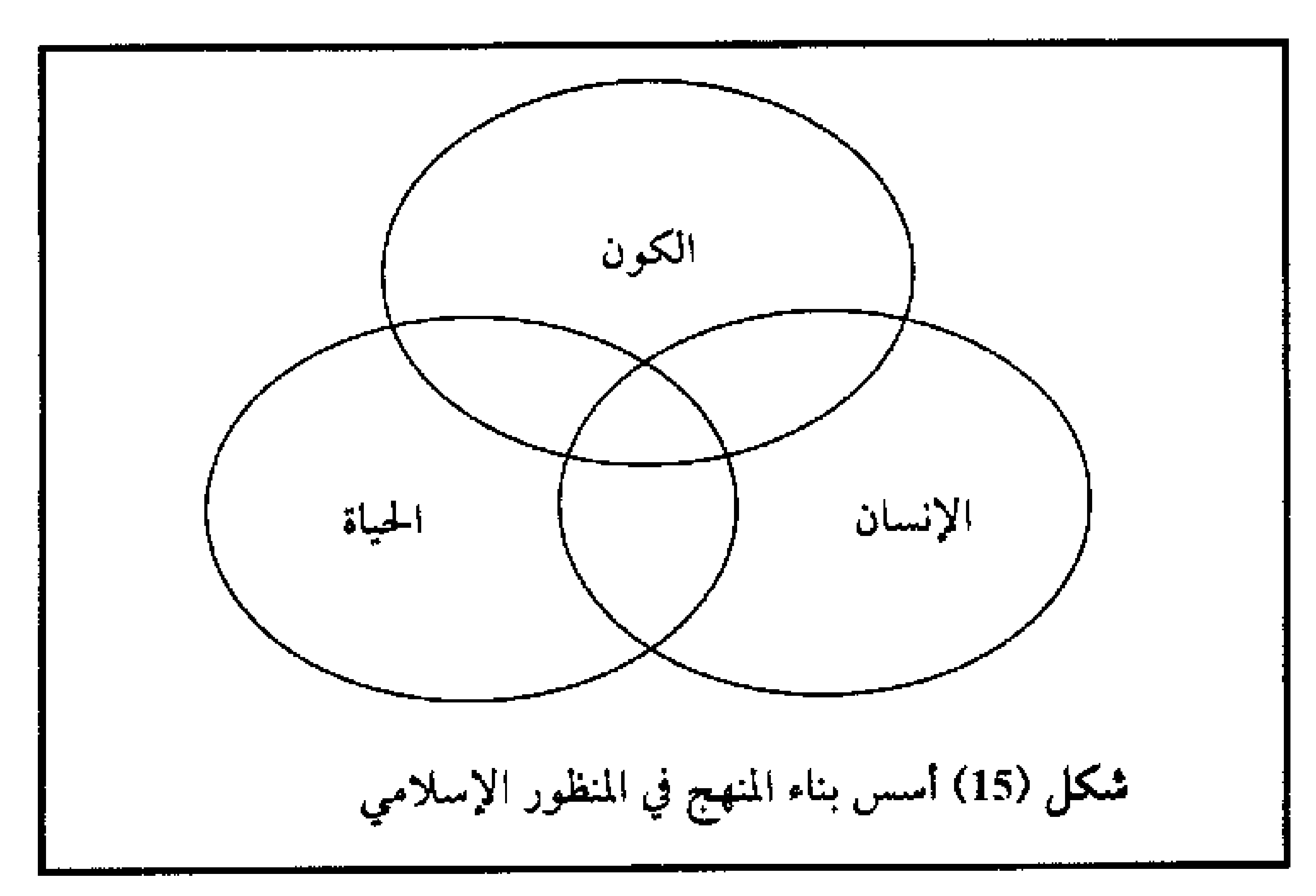
مقدمة

إن أي منهج من المناهج— أيا كان شكله أو تنظيمه أو محوره أو مصدره—لا يخرج عن كونه يحمل أهدافا وغايات. وإن أي منهج للتربية كما يقول علي مدكور (2001) "لابد أن يعتمد على نظرية تربوية، والنظرية التربوية تعتمد بالضرورة على فلسفة تربوية، والفلسفة التربوية لمجتمع ما لابد أن تعتمد على عقيدة المجتمع وفلسفته وتصوره العام للكون والإنسان والحياة، وكل ذلك لابد أن يعتمد على لغة قوة، هي في واقع الأمر منهج للتفكير والتعبير والاتصال" (ص 13).

اسس بناء المنهج من منظور إسلامي

لعل من أوثق وأعمق من كتب في أسس بناء المنهج من منظور إسلامي هو الدكتور علي مدكور (2001) إذ يرى أن المنهج من منظور إسلامي يقوم على أسس ثلاثة: طبيعة المعرفة وطبيعة الإنسان وطبيعة الحياة والمجتمع. ولأن الكون هو المصدر

الرئيسي للمعرفة، وسابق على خلق الإنسان ثم تشكلت بعد ذلك شكل حياته، إذن لابد من تفاعلات بين هذه الأسس ووجود علاقات وارتباطات يظهرها الشكل التالي:



شكل (15) أسس بناء المنهج في المنظور الإسلامي

ويمثل **الأساس الأول المعرفة** بالكون وهي ليست مقصورة على تلك المرتبطة بالعلم والثقافة والمجتمع والاعلام والعلاقات وغيرها، وإنما مصدرها الأول هو الوحي المتمثل في الكتب السماوية والرسل والإلهام، أي الكون بمفرداته – غيبا كالروح والملائكة والجن والشياطين وشهودا كالإنسان والحيوان والنبات والجماد والسماوات والأرض ومن فيهن. ولا بد لهذين المصدرين من حقيقة إلهية لها خصائص وصفات تتحكم فيهما وتوجههما حسب مشيئة وقدرة .. تصنع الحقائق الكونية والقوانين الحاكمة لها وتصنع الحوادث الطبيعية والعلاقات التي تحكمها، وتنظم مفردات الكون- مادة وروحا، حياة ومماتا، حرية وانقيادا، زمانا ومكانا، سببية وكيفية...إلخ من أجل غاية واحدة هي أن تكون لله.

والمعرفة الإنسانية كالعلم وسيلة وليست غاية في ذاتها – فغاية المعرفة إقدار الإنسان على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله. والفرق بين العلم والمعرفة كوسائل للتربية يرجع إلى أن المعرفة

تستخدم للدلالة على ما تدرك آثاره وإن لم تدرك ذاته، أما العلم فلا يكاد يطلق إلا على ما يدرك لذاته .. فكأن المعرفة تأتي من خلال التعامل غير المباشر بالموضوع المدرك ومن هنا فإنها تكون أقل دقة من العلم، والعلم لا يكون عن جهل بينما المعرفة قد تسبق بجهل (بتصرف من علي مدكور، 2001: 63).

ولكن علم الإنسان يختلف عن علم الله في أن الأول يسبقه جهل وهو مكتسب ووليد تجربة ، وقد يكون ظنيا ... وقد يخطئ وقد يصيب وقد يتغير ويتشارك فيه من قبله ومن بعده. وعلم الإنسان وظيفي بالدرجة الأولى. أما علم الله ﷻ فهو علم إلهي لا يسبقه جهل ولا يطرأ عليه النسيان ، وهو شامل محيط كامل لا يحده زمان ولا مكان ، وهو ممتد ولا تسبقه الحوادث ، فسبحان الله العظيم.

وغاية الأمر أن الهدف من الطعام والشراب والمتعة ، الجد والعمل، وتحصيل العلم وتطبيقاته، والتعامل مع مفردات الكون ومحاولة اكتشاف أسراره، وتيسير سبل الحياة وترقيتها عند اي من البشر، لا يخرج عن كونه عمارة الأرض لأجيال قادمة وقادمة وقادمة... ثم ماذا بعد؟ إنها الغاية التي ليس بعدها بعد – حين يتوفى الله الأنفس ويرفع السموات والأرض ثم حساب فدار آخرة _ غاية المؤمنين فيها حياة أبدية في نعيم مقيم حيث لا زمان ولا كيفية . ﴿وجوه يومئذ ناضرة إلى ربها ناظرة﴾.

شكل (16): مصادر المعرفة

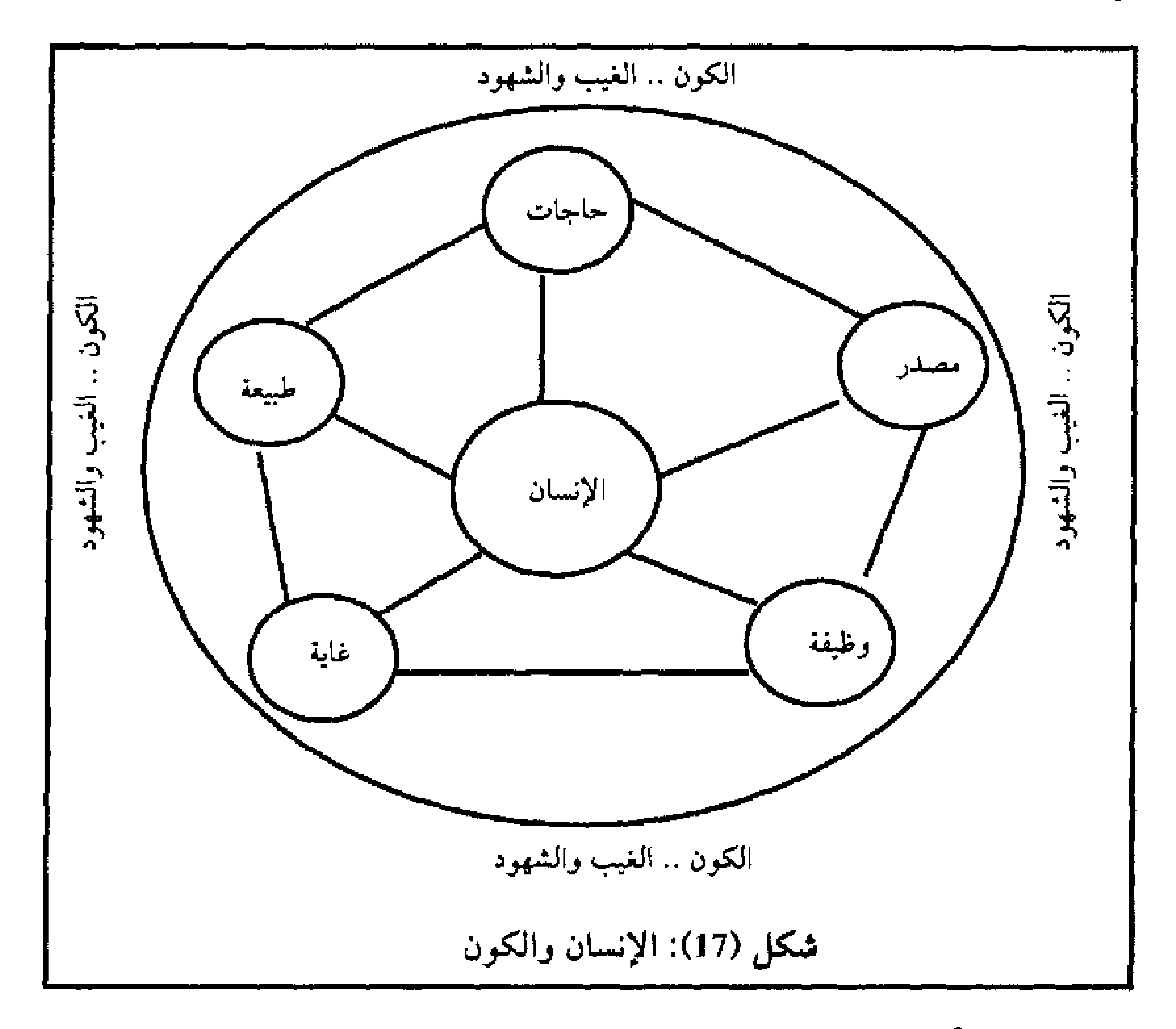
ولكن كيف نصل بالمناهج الدراسية إلي تحقيق هذه الغاية؟! إن الأخذ بالأسباب من سد حاجات النفس البشرية الفطرية والمكتسبة وحل مشاكلها وتربية الإنسان تربية شاملة متكاملة في جسمه وعقله ووجدانه والاستعانة بهدي الله في كل شيء يحقق الغاية في الربط بين العلم والعمل، المثال والواقع، النظرية والتطبيق، الفهم والسلوك، وإيجاد التوازن والربط بين الدنيا والآخرة وملكوت الأرض وملكوت السماء قد لا يترك مكانا إلي معرفة قوانين الله في الكون، وتطبيقاتها في عمارة الأرض. ولذا فإننا نرى أن هناك **بعض الموجهات الاسلامية نحو تحصيل المعرفة** لغاية عمارة الأرض:

1. التدبر والتفكر والنظر في ملكوت الله للوقوف على حقائق الكون والعلاقات التي تحكمها والمنهج التي تسير وفقه
2. تقوى الله كسبيل إلى قذف العلم والمعرفة في القلوب والإرشاد إليها.
3. التعاون على قضاء الحاجات وحل المشكلات وفيه تظهر معارف للبعض لم تكن معروفة للآخرين.
4. التنافس في الوصول إلى الأهداف بأساليب مشروعة وفيه تتولد معارف جديدة لمحاولة السبق.
5. التحربة وبها تلاحظ الأشياء.. سماتها وأشراطها وتفاعلاتها والنتائج المترتبة على استخدام الحواس في رصد وسائل تحقيقها.
6. التطبيق وهو تجريب المعرفة للوصول إلى العلم.
7. التعارف وقبول الآخر والحوار معه وفيها لايتم تبادل المعرفة وانتقاء ما يوافق سنن الدين ومنهاج الحياة الاسلامية ويسهل العيش ويساهم في إرساء الحق والعدل والخير.

إن هذه الموجهات لا يمكن أن تتحقق بذاتها في المناهج الدراسية، إذ أنها تتوقف على **الأساس الثاني من اسس بناء المنهج – ألا وهو الانسان** .. خليفة الله في الارض والحامل لمناط التكليف وبه تم تكريمه وهو المعني والمأمور بعمارة الأرض ..مخلوق من

مادة وروح.. من طين الارض ونفحة من روح الله والكون كله سماواته وأرضه ومن فيهن مسخّر له ليقوم بحق الخلافة.

والانسان له فطرة فطره الله عليها، "والفطرة في المفهوم الاسلامي هي خلق الله للانسان على الاسلام، أي شاهدا بعبوديته لله، ومقرا بربوبيته ومزودا بالاستعدادات والطاقات الظاهرة والكامنة التي تمكنه من اصابة الحكم والتمييز بين الحق والباطل وفقا لمعايير منهج الله" (علي مدكور، 2001: 81)، اي ان إفساد الفطرة ينشأ عن عدم الإقرار بوحدانية الله وربوبيته، وتغييب التوازن بين الاستعدادات وتغليب مركب الجسم على الروح في الانسان أو العكس، أو الاعتقاد بأن استقامة الاعمال لا تؤدي إلى استقامة الايمان. ولكن كلما ارتقى الانسان في معرفته بالكون وخالق الكون، ازداد معرفة بالتمييز بين الحق والباطل، والخير والشر، والهدي والضلال أي بالتوجه إلى القيام بوظيفته في إعمار الكون وترقيته تدفعه في ذلك حاجاته الانسانية: العضوية التي يتشابه فيها مع بعض الاجناس الأخرى كالحيوان والنبات مثل الطعام والشراب والتكاثر، والوجدانية التي يختص بها الانسان دون غيره كالمحبة والاخاء والاحترام والتقدير وتحقيق الذات. وكما ان هذا الانسان له استعدادات متفاوتة للتعلم وخصائص نمو متميزة ومراحل نمو متدرجة ومراحل تفكير مختلفة، فحريٌ بالمناهج الدراسية أن تراعي كل هذا عند إعداد الموضوعات الدراسية والخبرات التعليمية والمواقف التربوية وأن تقدم أو تهيئ ظروف التعلم المناسبة التي تعين على تحقيق الأهداف المرجوة.

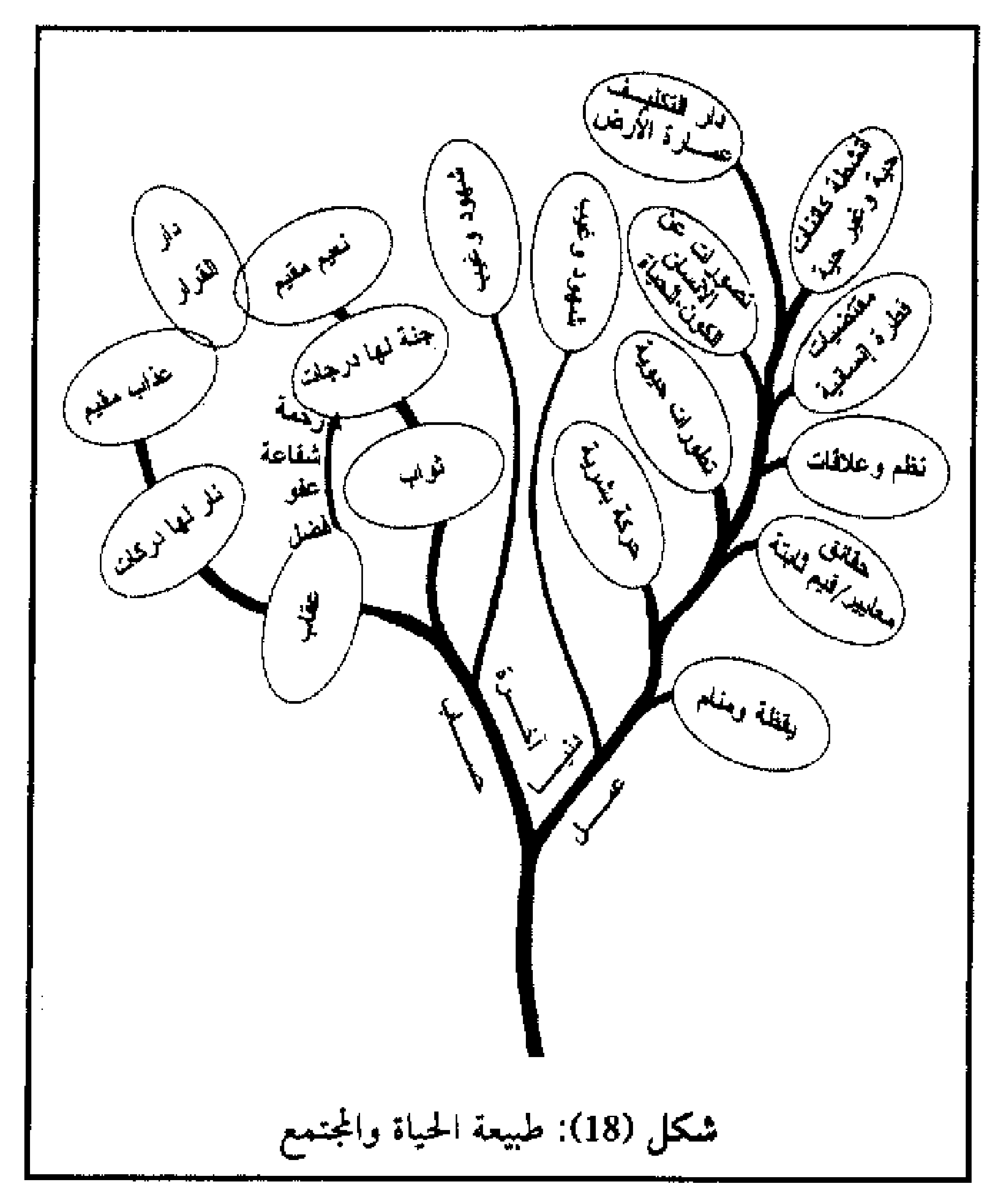


شكل (17): الإنسان والكون

ويتمثل **الأساس الثالث من أسس مناهج التربية من منظور إسلامي في طبيعة الحياة والمجتمع**. إذ الحياة ليست لعبا ولهوا وزينة وتفاخرا وتكاثرا في الأموال والأولاد، وليست عملا وكدا وكدحا أو نشاطا وانتاجا واستثمارا أو تسابقا وتمايزا فقط، أو على الفروض تناحرا وتناطحا وقتلا وتدميرا، ولكن الحياة عمل واستثمار طاقات الإنسان وموارد الطبيعة كإحدى مفردات الكون، تعاون وتنافس وتكامل، استهلاك وإنتاج بنظام يتفق مع قوانين الكون وحقائقه والمعايير والحكم الإلهية. كل ذلك من أجل تربية الإنسان لعمارة الأرض في الحياة الدنيا ومن ثم إعداده للحياة الآخرة دار القرار.

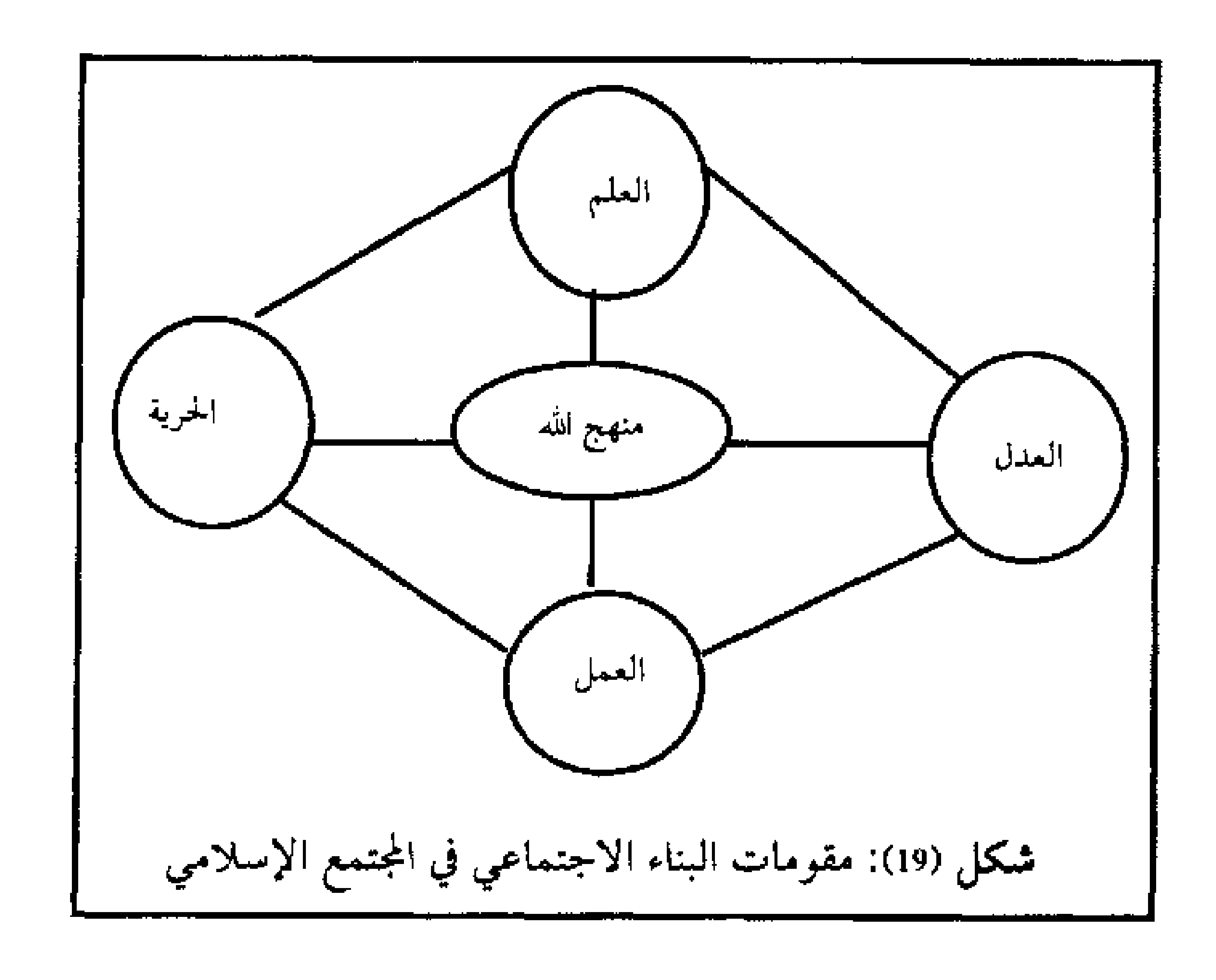
والانسان بطبيعته مجبول علي الحياة في مجتمع. هذا المجتمع تجمع بين أفراده علاقات وصلات اجتماعية ويحكمه نظام عام يوجه ويضبط سلوكه، ويحدد هدفه، وله رؤية توجه فكره وتبرر غايته، هذا النظام يفرض أحكاما وقوانين وتشريعات تختلف

باختلاف الزمان والمكان ومرحلة التطور الاجتماعي والثقافي. والشكل التالي يوضح طبيعة الحياة والمجتمع.



شكل (18): طبيعة الحياة والمجتمع

والمجتمع الإسلامي له أربعة مقومات أساسية في بنائه الاجتماعي منذ نزلت شريعة الله، وهي – كما يراها علي مدكور (2001) – العلم والعدل والعمل والحرية المنضبطة بقواعد منهج الله لا تتصادم مع مقتضيات الفطرة السليمة، ولا تتضارب مع قوانين الكون، وغير مدرجة تدرجاً تاريخياً تبعا للتطورات الاجتماعية أو قائمة على أسس جغرافية أو لغوية أو قومية أو ما شابه ذلك.



شكل (19): مقومات البناء الاجتماعي في المجتمع الإسلامي

"والعلم وسيلة للحفاظ على فطرة الله في الانسان حتى لا تنحرف عن العلم بوحدانية الله والاعتراف بربوبيته، والمعرفة ما هي إلا وسيلة لإقدار الناس على القيام بحق الخلافة في الأرض بإيجابية وفاعلية" ص 110-111. ولأن حاجات الحياة متغيرة متجددة بتغير الحياة نفسها، وأن عمارة الأرض وترقيتها عملية مستمرة دائمة ، فإن ذلك يتطلب أمرين: أولهما تقوى الله والقرب منه يتمثل في قوله تعالى ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ﴾ ليتحصل الإلهام الإلهي. وثانيهما التدبر والملاحظة والتجريب ليحصل القياس فالاستدلال والاستنتاج في قوله تعالى ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾[ص: 29]، وقوله تعالى ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[النحل: 78].

والعلم إذا لم يقترن بعدل كان وبالا على البشرية، ترتفع فئة على أخرى بقوة أو مال أو تمايز في الحقوق الإنسانية لا على أساس الاستعداد والخبرة للفرد وعلاقته بغيره داخل حركة المجتمع.

وإذا كان العلم يتطلب عدلا، فبالضرورة له ان يتطلب عملا بجد وجهد، يؤدي إلى انتاج وابداع في شتى الميادين التي تُدرك بها الغايات وتُسد بها الحاجات ويسمو بها النشاط الانساني وترقى بها الحياة. كل ذلك في حرية تستتبعها المسئولية عن الأعمال والأفعال وكل ما يقوم به الإنسان من نشاط حياتي، حرية محكومة بمعايير المنهج الالهي التي تسمو بها أخلاقه ويحسن بها عمله للوصول إلي غاية الله من خلقه و هي عمارة الكون.

لذا فإن المناهج الدراسية التي تقوم على العلاقات والتفاعلات بين الأسس الثلاثة سالفة الذكر والبيان – بكلتيها وتشعباتها – لتتطلب صياغة أهداف منهجية في ضوء هذه الأسس ومحتويات وطرائق للتدريس وأساليب للتقويم تناسب المنظور الإسلامي للمنهج.

الفصل الرابع

عناصر بناء المنهج

مقدمة

نماذج العلاقات بين مكونات المنهج أو عناصر المنهج

عناصر المنهج

أولاً: الأهداف

ثانياً: المحتوى

ثالثاً: طرائق التدريس واستراتيجياته

رابعاً: التقويم

الفصل الرابع

عناصر بناء المنهج

الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس ، الأنشطة ، التقويم

أهداف الفصل الرابع

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. **تميز بين المصطلحات الآتية:**
   - عناصر/ مكونات المنهج وعمليات المنهج
   - تصميم المنهج – بناء/ تشييد المنهج – هندسة المنهج – تحسين المنهج – تغيير المنهج – تطوير المنهج
2. **تشرح عناصر المنهج والعمليات الداخلة في كل عنصر:**

أ. **الأهداف:**

- الأهداف بمستوياتها من حيث درجة الشمول والعمومية والاتساع والتجريد والبعد الزمني، وكذلك المعنيين بكل مستوى
- الأهداف بمستوياتها السلوكية وغرض كل مستوى
- معايير صياغة أهداف المنهج ومصادر اشتقاقها

ب. **المحتوى:** تعريفه ومصادره وإجراءات ومعايير اختياره وتنظيمه

ج. **طرائق التدريس واستراتيجياته:** ماهيتها ومنطلقاتها ومعايير اختيارها وبعض طرائق التدريس العامة والحديثة ودور المعلم والوسائل التعليمية فيها – أنشطة وخبرات التعلم.

د. **التقويم:** مفهومه – أسسه ومجالاته – أغراضه ومستوياته وأدواته

مقدمة

تتباين وتتداخل الامور بشأن تحديد المصطلحات بهذا العنوان. فتارة تتم الإشارة إلى مفهوم عناصر بناء المنهج كمترادف مع مكونات المنهج او عمليات المنهج . وتارة أخرى يطلق مصطلح "بناء" على "تصميم" او" هندسة" و "تطوير" المنهج . لكن الواقع خلاف ذلك ... إذ أننا نرى ان تصميم المنهج Curriculum Design يعني "وضع الأسس النظرية أو اقتراح مخطط عام لما سيكون عليه المنهج من حيث مكوناته المادية وعملياته وأبعاده وشكله وتقويمه ، وكذلك العناصر البشرية المشتركة في تحديد الأهداف والعمليات والتقويم."

ومما يؤكد افتراضنا ما أكده جونسون Johnson – نقلا عن جورج بوشامب G.Beauchamp في أن مبادئ تصميم المنهج ثلاثة وهي :

1. ترتيب لمجموعة من مخرجات التعليم المختارة بغرض تحقيقها من خلال عملية التعلم .
2. ترتيب لمجموعة من خبرات التعلم المختارة والتي يتم التزود بها في موقف تعليمي معين .
3. خطة للتخطيط والتزويد بخبرات التعلم (ص: 112) .

أما بناء او تشييد المنهج Curriculum Building / Construction فيقصد به عملية تحديد وتنظيم وتفعيل العمليات والعلاقات القائمة بين بنى Stuctures أو مكونات المنهج بما يضمن تحقيق أهدافه .

أما هندسة المنهج Curriculum Engineering فيراها بوشامب أنها "جميع عمليات تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم المنهج في شكل نظام مكتمل يتسم بالدقة والديناميكية والتفاعل بين جميع المعنيين في تلك العمليات .

وما حدانا لتكوين هذا التعريف ونسبه إلى بوشامب أنه حدد وظائف أساسية للمنهج كنظام وهي : إنتاج المنهج وتنفيذ المنهج وتقييم فعالية المنهج ونظامه .

وفي نظره – تتكون هندسة المنهج من كل العمليات الضرورية لجعل نظام المنهج وظيفياً في المدارس .ويمثل مديرو المدارس وموجهو المناهج Curriculum directors

المهندسين الرئيسيين في نظام المنهج ويمكن أن يساعد هؤلاء أفراد أو طاقم استشاري Cosultative Personnel من خارج النظام المدرسي . وهم – أي المهندسون – يقومون بتنظيم وتوجيه تناول المهام والعمليات المختلفة التي ينبغي أن تستمر بالنسبة للمنهج من أجل تخطيطه وتنفيذه في الفصول من خلال البرنامج التدريسي . ومن أجل تقويمه ومراجعته في ضوء البيانات (المعلومات) المتجمعة من خلال التقويم . وهكذا فإن هندسة المنهج تشتمل على مجموعة الأنشطة الضرورية لإبقاء منهج المدرسة في حالة ديناميكية (ص ص 137– 138) .

اما تحسين المنهج Curriculum Improvement فترى تابا Tapa – نقلا عن عبد الرحمن الإبراهيم وطاهر عبد الرازق (1996: 54) أن تحسين المنهج يعني تغيير بعض جوانبه دون المساس بمفاهيمه الأساسية أو تنظيمية".

وتغيير المنهج Curriculum Change – بالمقابل وفي نظرها أيضاً—أي تابا— يتضمن تغيير شكل مخططه برمته بما في ذلك التصميم والغايات والمحتوى والأنشطة التعليمية ونطاق عمله" (ص 54).

وعليه فإن محمد عبد الموجود وآخرون (1981 :289) يرون أن التحسين يعني توسيع الإدراك الحالي للمنهج ونظامه وذلك كالتغيير في الاهداف وفي طريقة صياغتها أو إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى المنهجي أو إعادة تنظيم خبراته ومواده او إيجاد الروابط بين هذه الخبرات بعضها البعض أو بينها وبين خبرات معينة من مادة دراسية أخرى، أو تحسين طرق التدريس المثبتة وإضافة طرق جديدة إليها أو تحسين نظام التقويم المتبع . إلخ .

وأما تغيير المنهج فهو عملية اجتماعية ديناميكية مستمرة ونشطة تبعاً لتغير النظم الاجتماعية والتغيرات الاقتصادية والأنظمة السياسية وكذلك الأنماط المعيارية والقيمية للمجتمع – بالتزامن مع الظروف الدولية والفلسفات التربوية الحديثة والأيدولوجيات الثقافية والسياسية المستحدثة .ولكن عملية التغيير عملية معقدة ومتشابكة الأطراف لذا فهي تتطلب علماً ومهارة وممارسة لجميع المشتركين في عملية التغيير. .

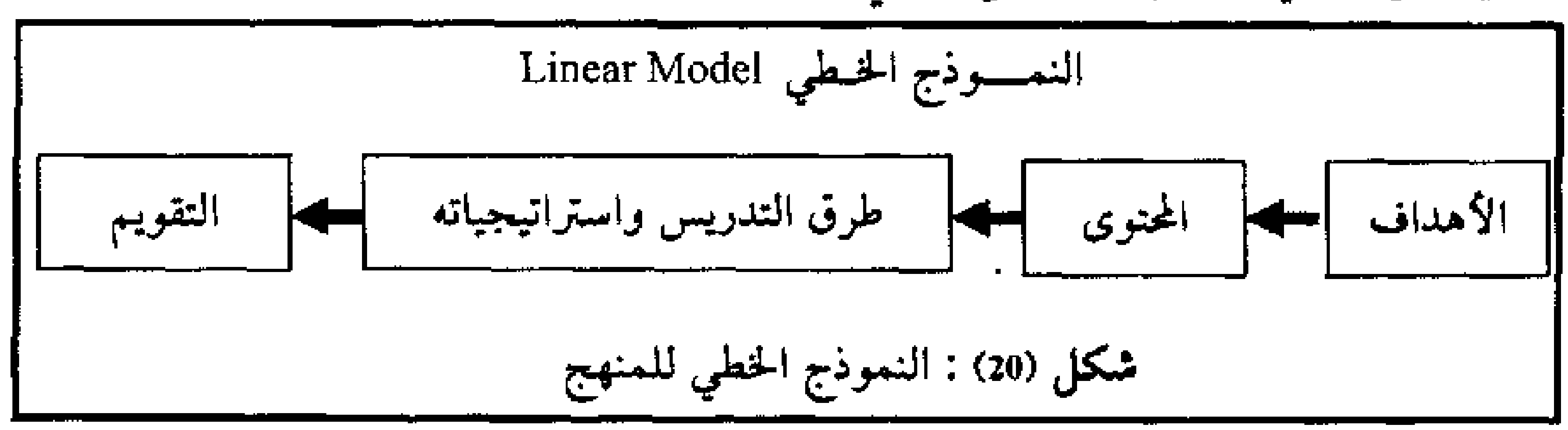
وعملية تطوير المنهج Curriculum Development يقصد بها – من وجهة نظرنا – التغيير والتحسين (بالإضافة أو الحذف أو كليهما معاً) القائمين على أسس موضوعية ومنطلقات عملية في تفاعل ديناميكي بين مكونات المنهج بعضها البعض وبين المعنيين بتطوير المنهج بعضهم البعض .

والتطوير عملية شاملة ومستمرة – إذ بقاء الحال من المحال. وهناك رأي آخر يقول إن التطوير هو "تخطيط فرص التعلم المقصود بها إحداث تغييرات معينة لدى الطلاب وتقييم مدى حدوث هذه التغيرات" وأن مثل هذا التعريف يعني ضمناً أن ذلك ليس له نقطة بداية محددة وأن عملية التطويرعملية لا تنتهي عند حد أبداً Never ending process. وهذه العملية لها أربع مراحل تفضي كل منها إلى الأخرى في تواصل واستمرارية . تلك المراحل تعنى بمراجعة الأهداف وطرق التدريس ومواده والتقويم ثم التغذية الراجعة. وهذا ما ستتم مناقشته تفصيليا في فصل قادم من هذا الكتاب .

نماذج العلاقات بين مكونات المنهج أو عناصر المنهج

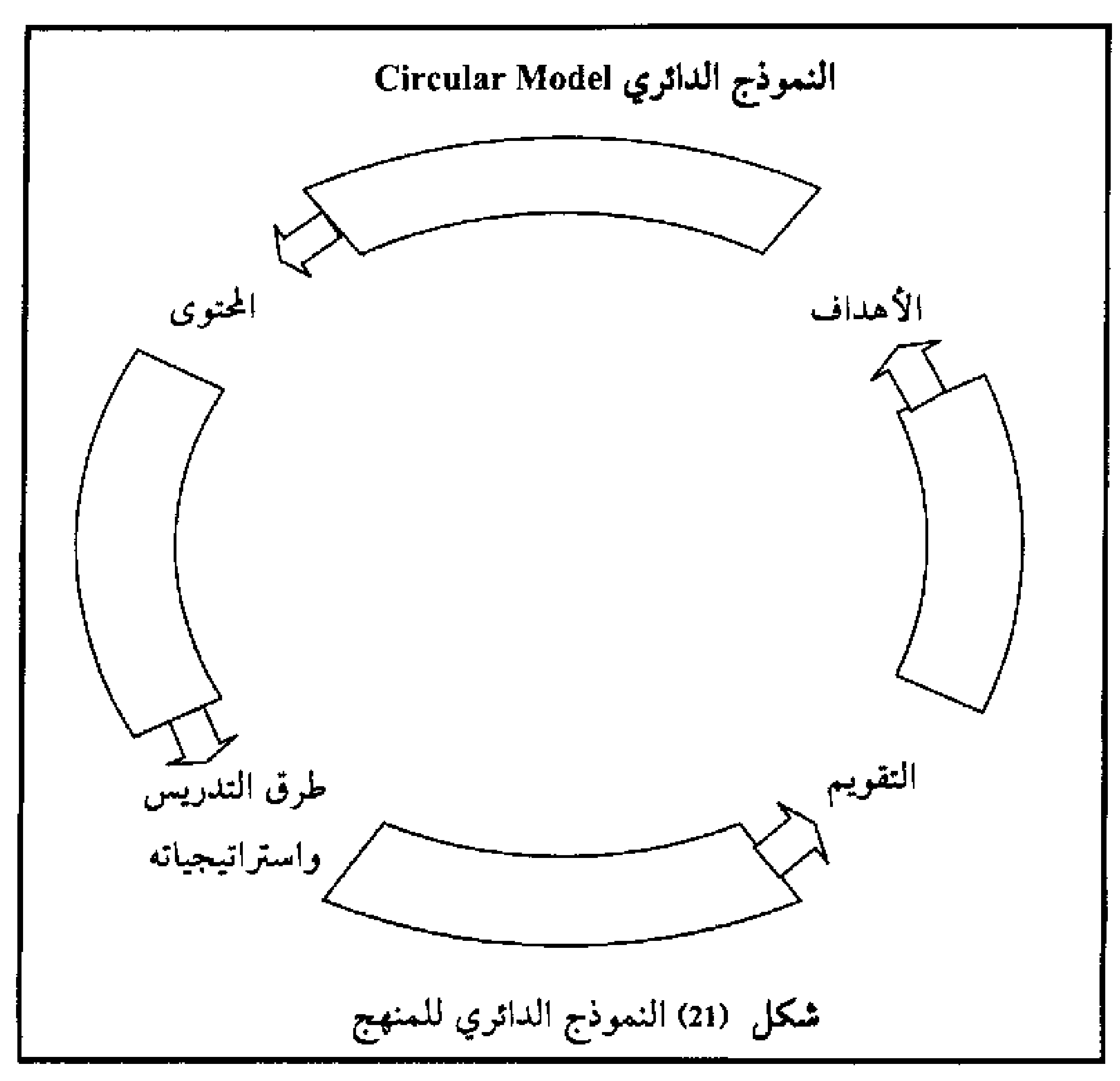
لقد اختلف الباحثون في مجال المناهج في تحديد عناصر المنهج The elements of the curriculum يرى البعض أنها الأهداف التربوية – اختيار محتوى المنهج – تنظيم المحتوى – نشاطات التعليم والتعلم – تقويم المنهج .

ويراها البعض : الأهداف والمحتوى – طريقة التدريس – التقويم ويراها آخرون أنها : الأهداف – المحتوى – طرائق التدريس واستراتيجياته – التقويم . وأكدوا على أن المحتوى Content هو المواد التدريسية Materials وأن التقييم Assessment والتغذية الراجعة Feedback يوضعان سوياً ليكونا التقويم evaluation . ولقد تم التعبير عن الرأي الأخير بالشكل التالي:



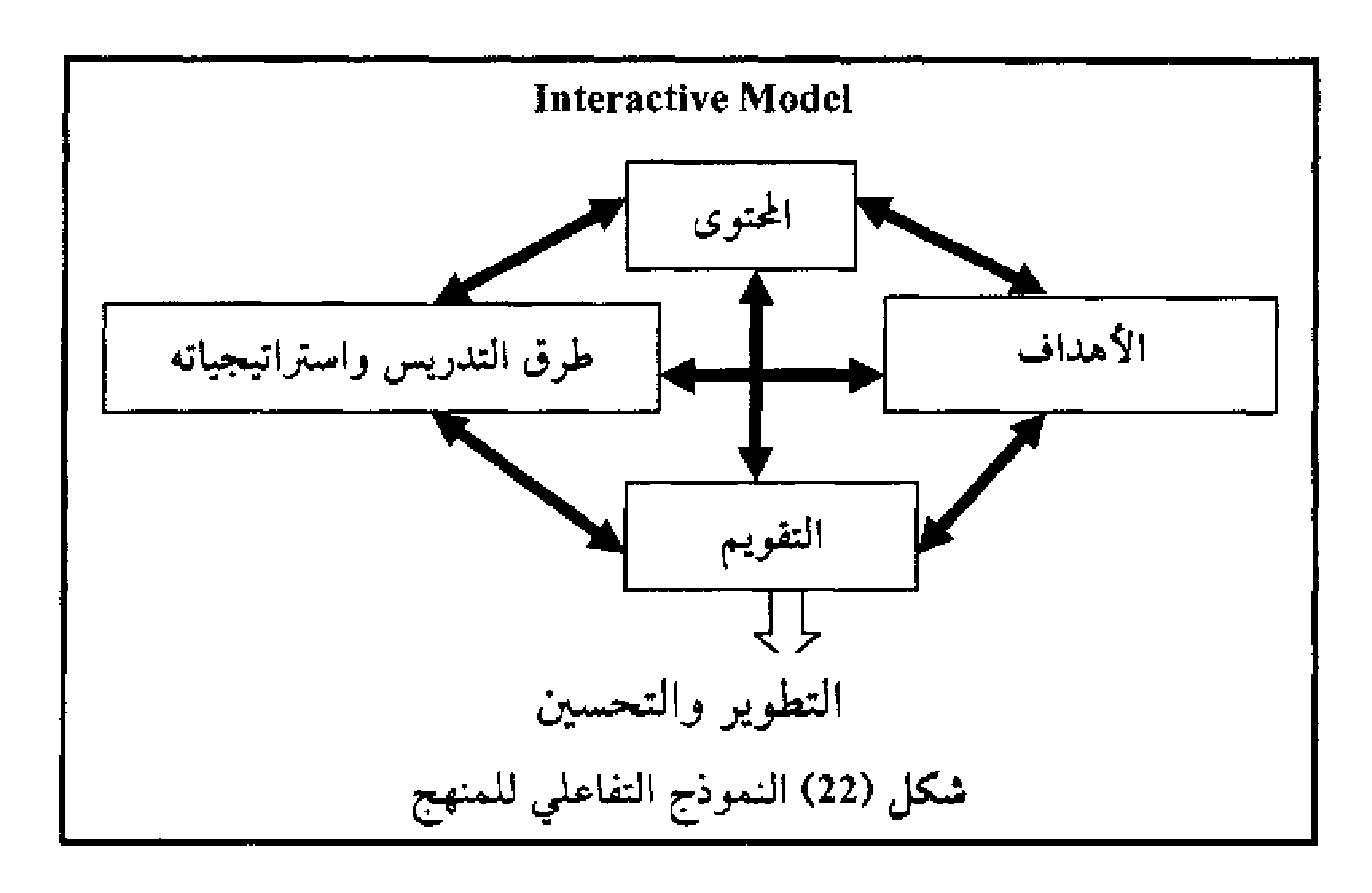
شكل (20) : النموذج الخطي للمنهج

وإذا كانت العناصر يؤدي بعضها إلى بعض في عملية لا تتوقف - أي أن كل عنصر يدور حول نفسه بمضمونه وأهدافه وعملياته ثم يكون حلقة في نفس الوقت على باقي حلقات الدائرة ، فإن ذلك يقدم النموذج الدائري للمنهج.



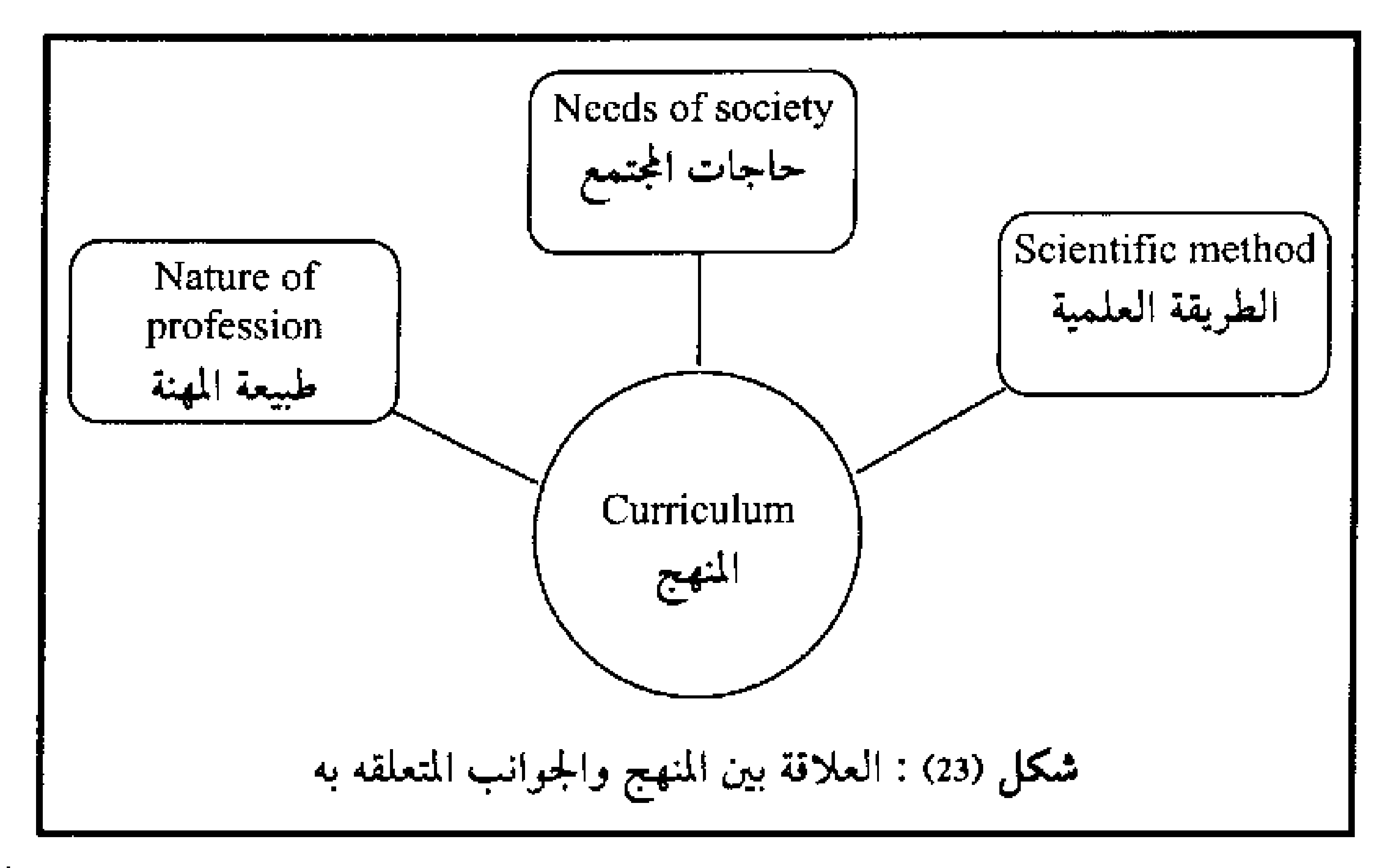
شكل (21) النموذج الدائري للمنهج

وإذا كانت العناصر تتفاعل فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض في عملية متواصلة متلاحقة لا تتوقف ، فإن ذلك يقدم النموذج التفاعلي للمنهج الذي يظهر العمليات الحادثة في كل عنصر وعلاقاتها بأي عنصر آخر.



شكل (22) النموذج التفاعلي للمنهج

أما عمليات المنهج Curriculum Processes فتتمثل في اختيار الأهداف واختيار وتنظيم المحتوى واختيار وتنظيم خبرات التعلم (ويمكن أن تكون تحت مسمى طرق التدريس واستراتيجياته) ثم التقويم ويسبق ذلك كله تحليل الموقف. ولكن أيا ما كانت نماذج المنهج والعمليات الحادثة فيها، فهي موجهة بشكل أساسي نحو حاجات وخصائص مجموعة معينة من المتعلمين في ضوء حاجات المجتمع العليا وأهدافه من إعداد مواطنيه. هذا بالإضافة إلى ضرورة قيام المنهج على نظرية أساسية body theory خاصة بالتعليم والتعلم تكون قابلة للتطبيق بل وتعرض مداخل وطرق وإجراءات التنفيذ والتقويم ، ناهيك عن طبيعة مهنة التعليم ذاتها والتي تتميز عن غيرها من المهن بأنها تتعامل مع الإنسان ككائن له أحاسيس ووجدانيات ويحمل مناط التكليف – العقل – وأرقى شيء ميزه الله سبحانه وتعالى به عن غيره من المخلوقات. والشكل التالي يوضح العلاقة بين المنهج والجوانب المتعلقة به.



شكل (23) : العلاقة بين المنهج والجوانب المتعلقه به

ولكننا – في هذا الجزء – لن نفصل العناصر عن العمليات – بل سنتطرق لكل عنصر والعمليات الحادثة بداخلة .

عناصر بناء المنهج: Elements of curriculum

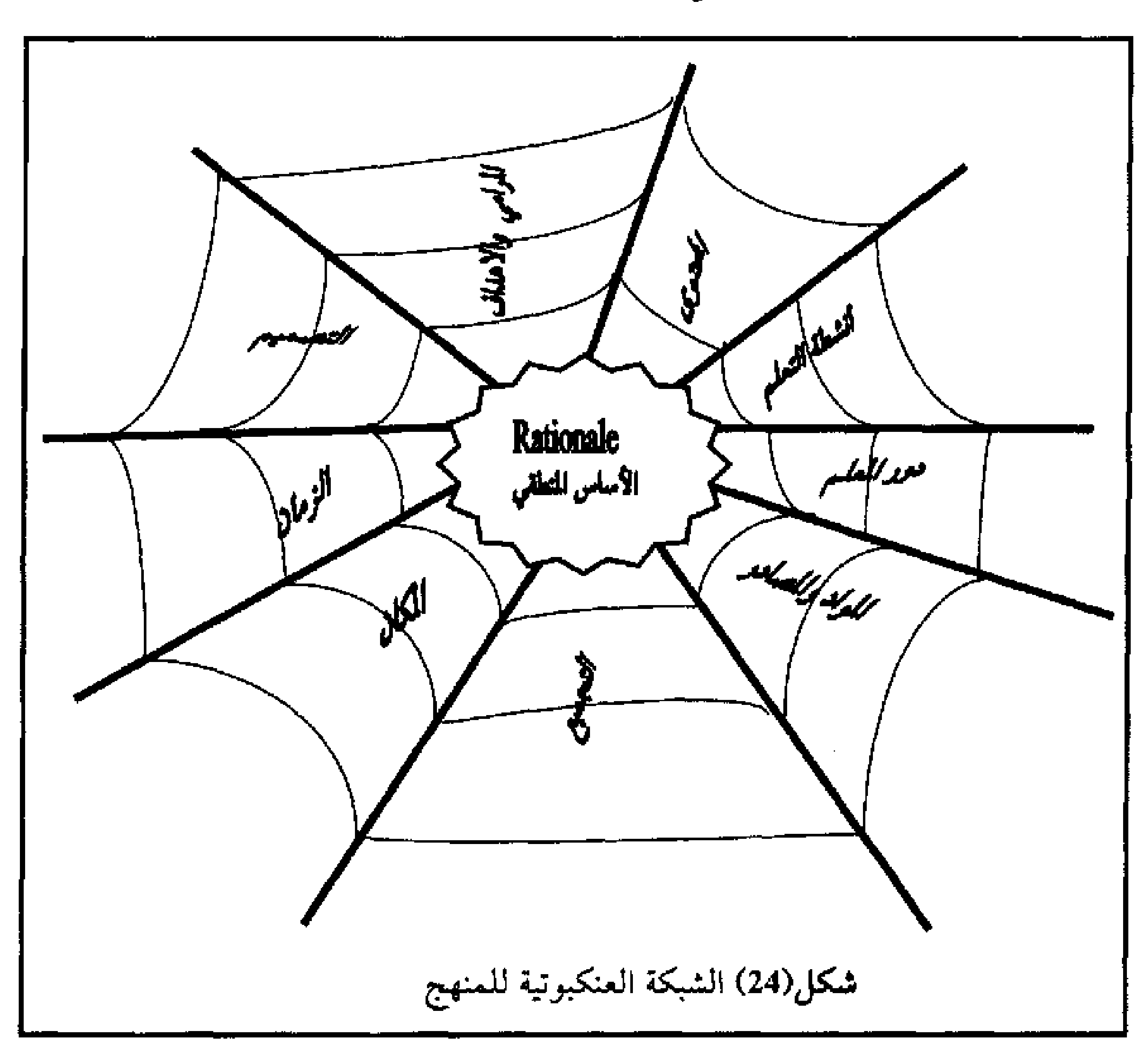
مقدمة

هناك من الباحثين من يطلق مصطلح "عناصر المنهج" كمرادف لمصطلح "مكونات المنهج curriculum components " ويستخدمونها تبادليا. إلا أن أحد الباحثين وهو جميس أكار James Akker (2003) قد ألمح إلى أن العناصر يمكن فصلها بسهولة أما المكونات فإنها تتداخل فيما بينها. ورأى أن مكونات المنهج هي عشرة مكونات يعبر عنها بعشرة أسئلة تدور حول المتعلمين انطلاقا من النظرية النفسية التي مفادها التمحور حول التلميذ كمركز للعملية التعليمية.

المرامي والأهداف aims & objectives	صوب أي المرامي والأهداف يتجهون ؟
المحتوى content	ماذا يتعلمون ؟
أنشطة التعلم learning activities	كيف يتعلمون ؟
دور المعلم teacher's role	كيف يسهل المعلم عملية التعلم ؟
المواد والمصادر materials & resources	بماذا يتعلمون ؟

التجميع grouping	مع من يتعلمون ؟
المكان location	أين يتعلمون ؟
الزمان time	متى يتعلمون ؟
التقييم assessment	إلى أي مدى تطورت عملية التعلم ؟

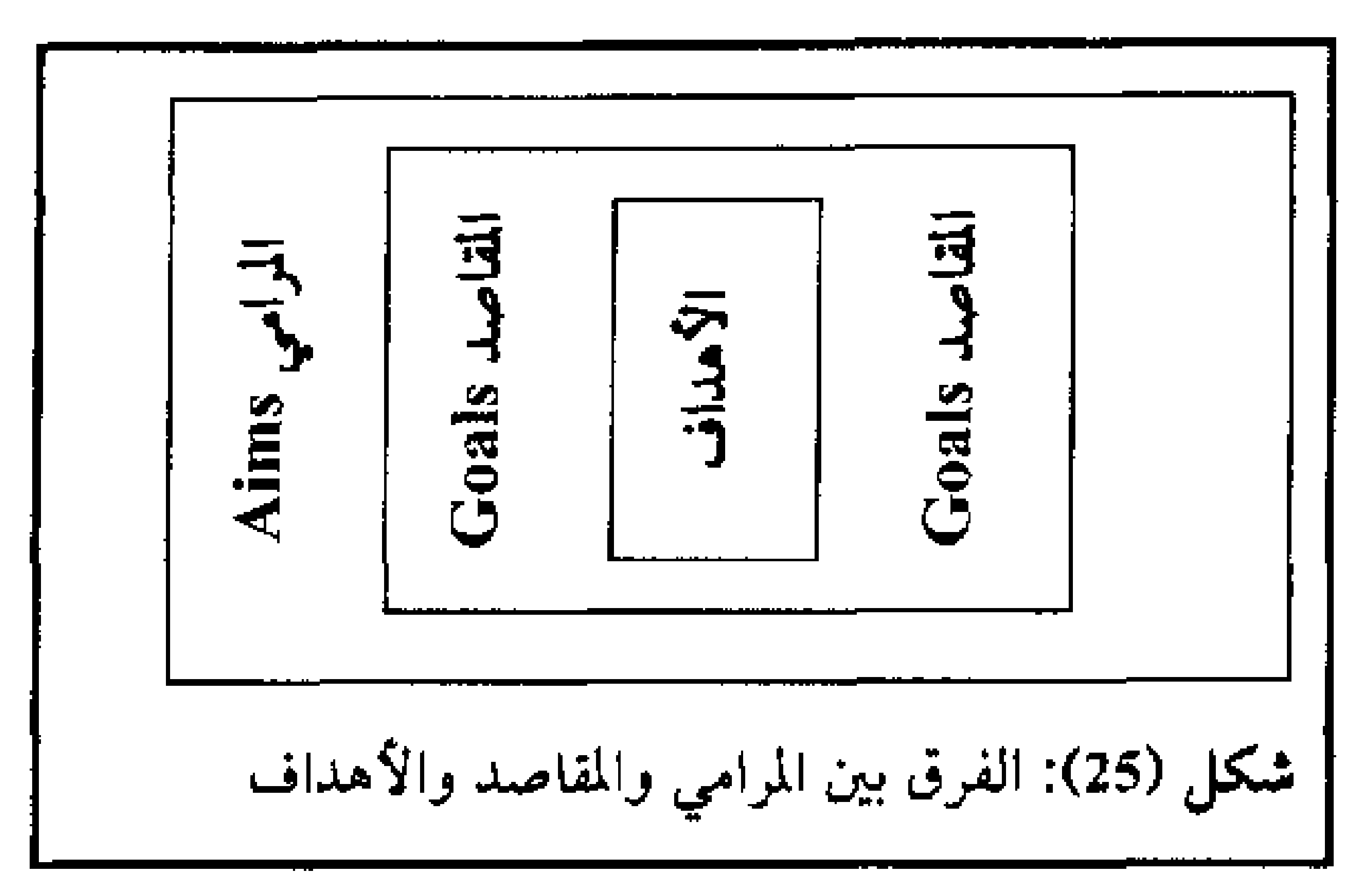
وتأكيدا على ما سبق ، فقد قام أكار Akker بتصميم ما يسمى بالشبكة العنكبوتية للمنهج curricular spider web ليدلل على أن هذه المكونات لا تنفصل عن بعضها بل تترابط وتتناغم فيما بينها مشيرا إلى أنه لابد من وجود أساس منطقي وتبرير عقلاني لكل مكونات المنهج .



شكل(24) الشبكة العنكبوتية للمنهج

أولاً: الأهداف

ويقصد بها إجمالاً المرامي Aims والمقاصد Goals والأهداف Objectives والأهداف تقع في قلب ومركز عملية التخطيط حتى لو كانت العملية تخص منهجاً Curriculum أو درسا بمفرده داخل فصل دراسي A single classroom lesson .ولتوضيح الفرق بين المصطلحات الثلاثة السابقة نورد الشكل التالي:



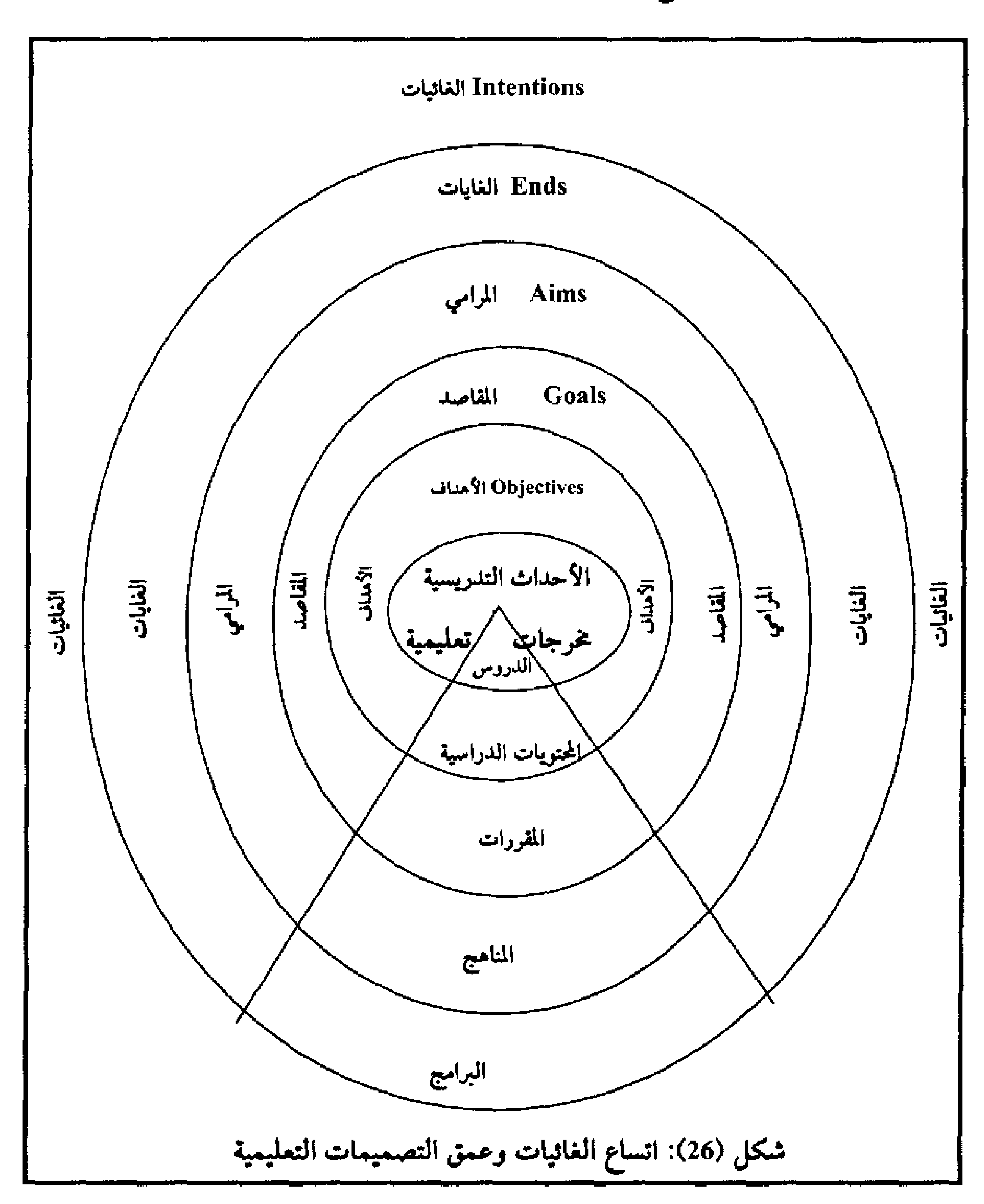
شكل (25): الفرق بين المرامي والمقاصد والأهداف

وإن المرامي تندرج تحتها عدة مقاصد ومجموعة الأهداف تكون المقاصد . أما الغايات التربوية The educational end فهي التي ليس بعدها بعد . وبالتالي فإن المرامي تضع المبرر والأساس المنطقي للمنهج . أما المقاصد فتحدد أفضل السبل للتعامل مع المتعلم ومحتوى المنهج بأسلوب عملي واضح الملامح –أما الأهداف فتحدد الخطوات والإجراءات والممارسات العلمية تحديداً واضحاً لتنفيذ المنهج تنفيذاً عملياً داخل الفصل الدراسي .

ومن الباحثين مثل إيفور ديفيس (1976) Ivor Davies مَن أكد فقط على أن المقاصد Goals يطلق عليها الأهداف العامة General Objectives وعلى الأخرى الأهداف الخاصة Specific Objectives واختلط الأمر مع من ذكر أن المرامي Aims هي الأهداف العامة أما الأهداف الخاصة فيطلق عليها Objectives .

ولذا فإنه بالنظر إلى الشكل المقترح فيما بعد نجد أن الأهداف العامة هي التي تحدد الأطر العامة دون التفاصيل . أما الأهداف الخاصة فهي معنية بالتفصيل دون الإجمال والمستوى الأول من الأهداف يقوم بوضعه الفلاسفة والمفكرون التربويون

والمنظرون – ولذا فهي نظرية عامة ومجردة ومعقـدة وغامـضة وطويلـة الأمـد وتقـدم صورة مستقبلية للمجتمع ولها إطار عام تقوم عليها كافة المؤسسات التربوية وتشاركها المؤسسات الأخرى في المجتمع.



شكل (26): اتساع الغائيات وعمق التصميمات التعليمية

أما **المستوى الثاني** من الأهداف فيقوم بتحديده علماء النفس وخبراء التربية والمناهج وطرق التدريس والأهداف في هذا المستوى أقل تجديداً وعمومية وزمناً . وتتحدد فيها المكونات العامة والمستويات المختلفة لكل هدف كما أنها تحدد اختصاصات وأدوار كل مرحلة ومتطلباتها والوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف.

وأما **المستوى الثالث** من الأهداف فيقوم بوضعه خبراء المناهج وطرق التدريس ومصممو المناهج في ضوء أهداف المرحلة وثقافة المجتمع وغايته التربوية واهتمامات المتعلم وخائصه بجانب الأمور الأخرى .

والأهداف في هذا المستوى أقل تجريداً وتعقيداً وتتحقق خلال سنوات محددة لمرحلة معينة لمنهج دراسي معين كما أنها تحدد أهداف المناهج بكل صنف على حدة .

أما **المستوى الرابع** للأهداف فيعتمد على اختيار المحتوى المناسب وتنفيذه بالوسائل والطرق المناسبة وهي إجرائية سلوكية تتعلق بأنشطة التعليم والتعلم المحددة والقابلة للأداء والقياس والتقويم . ويضعها ويحددها المعلم، وفيها يحلل المعلم السلوك وينبئ بالسلوك المتوقع بل ويحدد الناتج التعليمي . ولذا فإن هذا التحديد يساعد على اختيار وإعداد الوسائل وأساليب تقويم الأداء.

وتأكيداً على ما سبق فإن المرامي Aims يطلق عليها الأهداف العامة وهي تتسم بالشمول والعمومية والاتساع والتجريد وأنها طويلة الأمد ولها مقاصد Goals تحتل موقعا وسطاً بينها وبين الأهداف الخاصة ، وهي تصاغ لتقوية الأساس الذي وجدت من أجله المدرسة والمتعلق بالحاجات المجتمعية والحاجات الفردية . وبذا فهي تميز البرنامج التربوي الذي تدور في فلكه هذه المدرسة –إجمالا.غير أنها غير محددة بزمن وتوقيت معين ومن الصعب ملاحظتها لتشعب واتساع عملياتها ومراحل تلك العمليات.

أما الأهداف Objectives فيطلق عليها الأهداف الخاصة أو الإجرائية أوالسلوكية ومن سماتها أنها محددة دقيقة وقصيرة الأمد.وهي تشكل نقطة البداية المنطقية لبناء أي منهج من المناهج كما أنها تؤدي في تحقيقها إلى تحقيق المرامي في أن لها مقاصد تصل إليها أولاً قبل بلوغ مراميها . ومما يميزها أن لها حدوداً زمنية محددة .

وتعتمد هذه الأهداف على القيام بأداء الهدف أو محدث السلوك The Performer ويسأل عنه بمن Who والسلوك المحدد المطلوب أداؤه Specific behavior ويسأل عنه بماذا What وهناك ظروف متعلقة بهذين الأمرين Relevant Conditions ويسأل عنها بمتى وأين When and Where وأخيراً هناك تقييم لكل ما سبق Assessment ويسأل عنه بكيف ولماذا How and Why والأهداف الإجرائية تصف الأداء المتوقع في نهاية الموقف التعليمي أو بعد انتهاء الخبرة التي مر بها . ولذا فإنها تتميز بالنمو والتطور تبعا للظروف المستجدة ولكنها لا تقف عند نقاط بعينها .

وبما أن الأهداف السلوكية أو الإجرائية تعتمد أساساً على النظرية السلوكية في علم النفس القائلة بأن التعلم هو تغير في السلوك او الأداء فإن قياس هذا التغير يلزمه تحديد نقطة البدء وملاحظة وقياس وتقويم السلوك الحادث ومن ثم تحديد الناتج التعليمي إضافة إلى التنبؤ بالسلوك المتوقع من المتعلم في مواقف تعليمية مشابهة .

وعادة ما يشترك المعلم مع طلابه في تقويم مدى ما تحقق من الأهداف المحددة سلفاً والمعوقات التي حالت دون تحقيق بعضها او جزء منها .

وهنا تبرز أهمية تحديد الأهداف السلوكية في النقاط التالية :

1. تعد الركن الأساسي في العملية التعليمية إذ أن عليها تحديد الخطوات التالية لها.
2. تعد اللبنة الأساسية في إعداد المنهج من حيث تحديد المحتوى وطريقة التدريس واختيار أسلوب التقويم لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في الأداء .
3. من خلالها يتم التأكد من إحداث الآثار المرغوب إحداثها في سلوك المتعلم من اكتسابه للمعارف والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات أو اكتساب للمهارات .
4. معاونة الطالب على تنظيم نشاطه وسلوكياته مع إثارة دافعيته نحو تحقيق الهدف المنشود .

5. مفهومها يقوم أساساً على فكرة أنه إذا لم تعلم أين تذهب من مكان انطلاقك ، فليس من المحتمل فقط أنك ستفقد الطريق بل لا يمكنك التنبؤ والعلم بزمان وصولك إلى مبتغاك .

ولقد حدد نورمان جرونلاند (2000) Norman Gronlund هذه الأهمية في خمس نقاط أساسية وهي :

- تقدم بداية واضحة تنطلق منها عملية التدريس .
- تقدم خطوطا عريضة لإحداث التعلم .
- تضع اهدافاً غائية Targets من اجل القيام بعملية التقييم .
- تنقل المقاصد التدريسية Instructional Intentions إلى الآخرين .
- تقدم تقويماً لعملية التدريس ككل (50) .

ومن نافلة القول إن الأهداف السلوكية قد يُطلق عليها الأهداف الدقيقة لأنها تضع وصفاً دقيقاً وتفصيلياً وواضحاً للسلوك النهائي أو للناتج التعليمي القائم على احداث سلوكية متنوعة. وما يؤكد هذا القول هو الأهمية التي قد تتجلى في النقاط التالية :

- إنها تصف السلوك النهائي وصفاً أكثر دقة وتحديداً.
- إنها تميز وتفرق بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في شكل أكثر تحديداً ووضوحاً .
- إنها تظهر الفروقات بين الحقائق الثابتة والمعارف الجربة والآراء الشخصية التي تتسم بالنسبية والفردية وعدم الثبات .
- إنها تفرق بين الاستعدادات والقدرات والإمكانيات والمهارات الفعلية .
- إنها تظهر الاتجاهات والقيم المرتبطة بالاستعدادات والاهتمامات والأحكام الداخلية والمفاهيم القيمية .

لذا يمكن استخلاص مواطن القوة للأهداف السلوكية المنطلقة من أهميتها وتتمثل في الآتي :

- تعتمد على الأداء ويمكن ملاحظتها وقياسها .
- يمكن التواصل بشأنها بين الطالب والمعلم .
- تسهل عمليات التنظيم الخاصة بالموقف التدريسي .
- توضح اتجاه التفكير والتخطيط بل وتحل لغز الأشياء الغامضة .
- تقوم بعمل تقييم واضح المعالم .
- تحدد أنماط السلوك المطلوبة ومستواياتها .
- تجعل التخطيط منطقياً وتتابعياً وتسير في خط محدد الملامح .

إلا أن هناك مواطن ضعف يُرى على أنها :

- تعتمد اعتماداً قوياً على الادوات معتبرة التربية عملية أداتية فضلا عن أنها تعتمد في قيمتها على الدافعية الجوانية .
- تجعل المعلمين والمتعلمين سلبيين تجاه المناهج المقدمة لهم .
- تغطي فقط الجوانب التافهة قصيرة الأمد والمحسوسة والقابلة للملاحظة .
- تجعل عملية التربية عملية فنية تتجه نحو التدريب على المهارات الدنيا للتفكير ومتجاهلة المهارات العليا له.
- تهتم ببناء الآلية في التعليم والتعلم .
- تؤدي إلى حدوث التنبؤية مهملة بذلك الاكتشاف والإبداع والتلقائية .
- تغلف المعارف وتقسمها وتضعها في عبوات منفصلة .

وخروجاً من إشكاليات المصطلحات المتداولة منها بين اهل المناهج وطرق التدريس أو المتباينة فيما بينهم فإننا سنستخدم لفظ "الأهداف" على Objectives Aims, تبادلياً . ولن يغيب عن فطنة القارئ وذكائه ماذا نقصد عموماً أو خصوصاً وذلك خلال السياقات المختلفة .

ولأن أي تغيير أو عيب في صياغة هدف المنهج The Curriculum Aim قد يؤثر على المنهج بأكمله – خاصة وأن الصياغة تكون في عبارة واحدة تحدد غرض المنهج – على حد زعم ديفيد برات David Pratt (1980).

فلقد وضع برات ستة معايير لأهداف المنهج وهي:

1. تحديد غرض المنهج .
2. التعرف على التغيير المطلوب إحداثه في المتعلم .
3. أن تكون الأهداف موجزة .
4. أن تكون الأهدف دقيقة .
5. أن تكون الأهداف شاملة .
6. مقبولية الأهداف .

ومن تحليل الأهداف العامة والقيام بعملية تفكيكها Decomposition واشتقاق الأهداف الخاصة منها يمكن توجيه القرارات الخاصة بعملية تدريس المنهج .

وأول خطوة في تحليل الأهداف هي تحديد المهام المكونة لها والظروف المحيطة بها :

- **نمط التعلم** Learning Category : بمعنى أن يتم تحديد الهدف في ضوء كونه معارف أو مهارات أو نموا ماديا Physical Development أو نوازع Dispositions أو خبرات Experiences .
- **ثم الظروف البيئية** Environmental Conditions : التي فيها يتعلم الطلاب والتي يجب أن تكون قريبة قدر الإمكان للظروف الحقيقية التي سيمارسونها في الحياة الحقيقية .
- **ثم المواد والأدوات المقدمة** Equipment Provided : المتوفرة والتي سيعتمد عليها الطلاب في تحقيق الأهدف .
- **زمن الإكمال** Completion Time : وهو يعد مؤشراً لدرجة من درجات التمكن ويختلف باختلاف حجم العمل المكلف به الطالب وجودته.

- **زمن التعلم** Learning Time : ويشمل زمن التدريس من قبل المعلم وزمن الممارسة من قبل المتعلم ويجب أن يكون كافياً بالقدر الذي يساعد المتعلم في الوصول إلى درجة الكفاءة المطلوبة .
- **إمكانية الاستخدام** Probability of use: وتعتمد على أولويات القيام بالعمل إما على الأمد القصير كمهارات الإسعافات الأولية . أو على الأمد البعيد كإجراء مقابلة مع رئيس الجمهورية .
- **توابع التمكن غير المناسب** Consequences of inadequate Mastery : وتشمل ليس فقط إمكانية الإصابة أو الموت لكن ضياع الإمدادات وفساد التجهيزات وضياع الوقت وتشويه صورة الذات إلى غير ذلك.
- **الأهمية** Importance : إذ أن المعلمين لا يقدرون على تنمية كل القدرات لدى الطلاب وعليهم وضع أولويات لأهدافهم لتتراوح بين أهداف ملحة Critical أو مهمة Important أو مرغوب فيها Desirable ومن المستحسن أن يعرفوا Nice to Know وتحديد الأهمية تعد عملية ذاتية في الحكم وتعتمد أساساً على التصنيفين السابقين : إمكانية الاستخدام وتوابع التمكن غير المناسب .
- **سرعة رد الفعل** Reaction Speed : وأحياناً يطلق عليها تحمل تأخير القيام بالمهمة Task Delay Tolerance ويشير ذلك إلى كم من الوقت يمكن تحمله بين نقطة يصبح فيها الفرد واعياً بالحاجة إلى القيام بالمهمة والوقت الذي يبدأ فيه القيام بهذه المهمة .
- **الكفاءة** Proficiency : وتعتمد درجة الكفاءة المطلوبة أساساً على أهمية وسرعة رد الفعل للمهمة الملحة التي تتطلب رد فعل سريع من المحتمل أن تتطلب كفاءة عالية Perfect Proficiency .
- **تحليل المستوى الثاني** Second Level Analysis : ويسمح بتقدير أكثر دقة للزمن المستغرق في كل من إكمال النشاط النهائي والزمن المستغرق في تعلم المهارة .

- **تصنيف مخرجات التعلم** A Typology of Learning Outcomes: ليس من الضروري دائماً أن يصنف الهدف على أساس كل هذه الأبعاد العشرة لتحليل المهام آنفه الذكر والوصف . لكن من المرغوب دائماً تحديد بعدى الأهمية Importance ونمط التعلم Learning Category . فالأهمية تحدد الأولوية التي يتلقاها لهدف في عملية التعليم والتقويم . ولابد من تحديد نمط التعلم وإلا سيفقد المعلم أساساً راسخاً في الإجراءات التدريسية.

وهناك عدد من التصنيفات المشهورة للتعلم وأشهرها الخاص بـــبلوم وزملائه Bloom et al. المعروفة باسم مصفوفة الأهداف التربوية Taxonomy of Educational Objectives وتقسم التعلم إلى ثلاثة مجالات : المعرفية والوجدانية والنفسحركية وتحاول أن تصنع تقسيماً أو تنظيماً هرمياً Hierarchy للقدرات داخل كل مجال . ولقد قدم جيلفورد Guilford (1959) نموذج "بنية العقل Structure of Intellect وصنف العمليات العقلية إلى عمليات شكلية Figural وعمليات رمزية Symbolics وعمليات سلوكية Behavioural . وفي 1974 اقترح جانيه Gagne "خمس مجموعات أساسية لنواتج التعلم" وهي المعلومات اللفظية أو المعارف والمهارات العقلية التي تساعد الفرد في التعامل مع البنية تعاملاً رمزياً، والاستراتيجيات المعرفية وهي (مهارات الإدارة الذاتية المتحكمة في عمليات الانتباه والتعلم والتفكير) والاتجاهات والمهارات الحركية .

ويرى برات Pratt (1980) أن المصفوفات القائمة/ الموجودة تبدو أنها معيبة وقاصرة خاصة في عدم شمولها على كل المناطق الرئيسية لنمو الإنسان التي قامت المدرسة أساساً عليها في رسالتها .

ولكي نجعل الأمور أكثر تحديداً فإننا سنتناول مصادر اشتقاق أهداف المنهج مقارنة بمصادر اشتقاق أهداف مقرر دراسي ثم الصياغة الإجرائية للأهداف التدريسية.

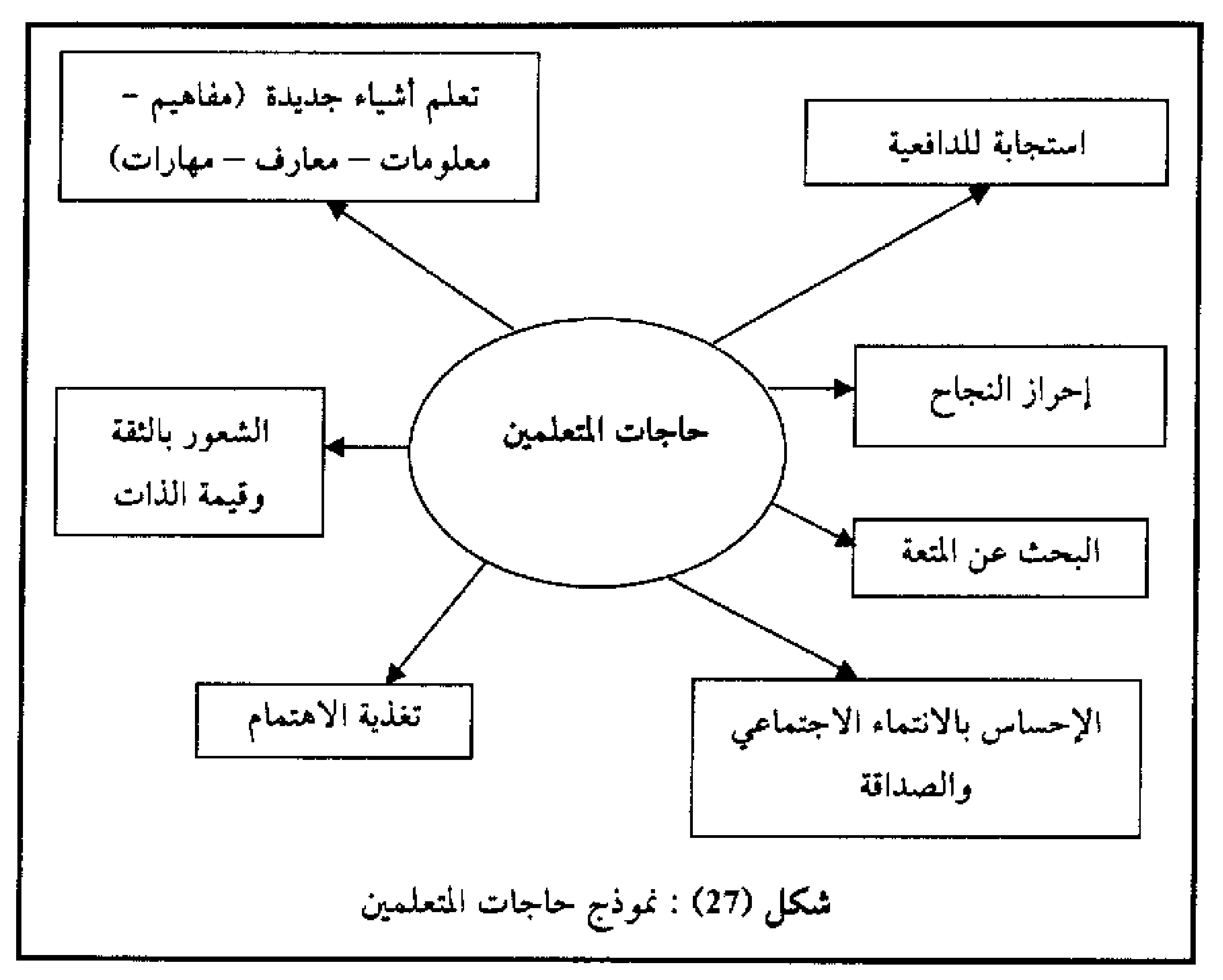
مصادر اشتقاق أهداف المنهج

لقد تنوعت الآراء بشأن مصادر اشتقاق أهداف المنهج نظراً للمستوى الذي يندرج تحته هذا المنهج وكذلك الخلط الواضح بين المنهج المقرر . ولقد حدد تيلور Taylor نقلاً عن أحمد سيد أحمد (2006: 69) خمسة مصادر لاشتقاق الأهداف وهي:

1. دراسة خصائص التلميذ .
2. نوع الحياة السائدة التي يعيشها التلميذ .
3. دراسة آراء خبراء المادة الدراسية .
4. طبيعة المادة الدراسية .
5. آراء التلاميذ ووجهات نظرهم .

ونرى تحديد هذه المصادر في الآتي :

1. النظريات الفلسفية والتربوية .
2. طبيعة المجتمع وثقافته (بما فيها من مصادر تشريع مقدسة) ومطالبه وإمكانياته.
3. حاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم .
4. مقاصد المرحلة التعليمية ونمط التعليم فيها .
5. نوع المؤسسة التعليمية .
6. طبيعة محتوى المقررات الدراسية المكونة للمنهج ككل .
7. متطلبات الحياة المعاصرة.



شكل (27) : نموذج حاجات المتعلمين

وتحت كل مصدر نجد تفصيلات .. منها ما تم في أجزاء سابقة ومنها ما سيتم تناوله فيما بعد أما مصادر اشتقاق أهداف مقرر دراسي فلابد أن تأخذ المصادر السابقة في الاعتبار ثم إيجاد إطار مرجعي ما Some Frame of Reference يوضح النماط لنواتج التعلم التي تحققها الأهداف ولقد أشار نورمان جرونلند Norman Gronlund (2000) إلى أنماط نواتج تعلم شائعة بين كل التخصصات ومستويات التدريس، منها:

- مهارات معرفية دنيا وتمثلها المعارف والفهم والتطبيق : وتتمثل في الاستدعاء والترجمة والتفسير والتقدير والمقارنة والتصنيف والتطبيق .
- مهارات التفكير العليا وتمثلها مهارات التحليل والتركيب والتقويم : وتتمثل في التعرف والتحليل والاستدلال وإيجاد العلاقات والتكوين والتوليد وإصدار الأحكام .

- النواتج الوجدانية وتمثلها الاتجاهات والاهتمامات وأوجه التقدير والتكيف : وتتمثل في الاستماع والاستجابة والمشاركة والبحث والتوضيح وإيجاد العلاقات وتقدير القيمة .
- أما نواتج الأداء ويمثلها الإجراء والناتج والإجراء والناتج معاً وحل المشكلات وتتمثل في التحدث والغناء والرسم والحساب والكتابة والتكوين والبيان والتشغيل والأداء والإنشاء أو الإبداع .

وقد يكون الإطار المرجعي هو مصفوفة الأهداف التعليمية ثلاثية الأبعاد : المعرفي والوجداني والنفس حركي التي تحدث عنها كثير من الباحثين التربويين .

ولكن جانييه Gagne نقلاً عن جرونلند (2000) قدم مصفوفة من خمس مجموعات هي في حقيقتها تغطي الأبعاد الثلاثة سالفة الذكر .

والمجموعات هي :

1. المعلومات اللفظية .
2. المهارات الذهنية .
3. الاستراتيجيات المعرفية .
4. المهارات الحركية .
5. الاتجاهات .

غير ان هذا المجموعات تؤكد الجانب المعرفي على غيره. حتى أن كويلمولز Quellmalz عندما اقترحت تصنيفا آخر فقد قصرته على النواتج المعرفية . ويتمثل هذا التصنيف في : الاستدعاء – التحليل – المقارنة – الاستدلال والتقويم .

واقترح جرونلند عددا ص من المصادر الأخرى لتحديد صياغة وتنظيم الأهداف التعليمية لأي مجال تدريسي وهي : دليل المناهج Curriculum Guide الكتب والإصدارات المتخصصة والتقارير الخاصة ودائرة معارف البحث التربوي Encyclopedia of Education Research دليل نماذج الامتحانات Test Manuals وبرر اقتراحه بإمكانية التعرف على مدى اتساق أهداف المقرر في المدرسة مع أهداف المقرر على مستوى الولاية ثم على المستوى القومي . وما تمت تغطيته وما لم يتم والمعايير التي يتم بها الحكم على جودة الأهداف خاصة بالمدرسة أو الولاية التي يعمل بها المعلم .

وهناك عدة تساؤلات تقوم بدور المعايير في مراجعة واختيار انسب الأهداف وهي :

- هل الأهداف تبين نواتج التعلم المناسبة لمادة التخصص ؟
- هل الأهداف تمثل كل النواتج المنطقية للتعلم في مادة التخصص ؟
- هل الأهداف منسجمة ومتسقة مع فلسفة المدرسة الذي يقدم فيها التدريس ؟
- هل الأهداف منسجمة ومتسقة مع المبادئ الاساسية للتعلم والخاصة بالاستعداد والدافعية والاستبقاء في الذاكرة Retention .

وأيا ما كان الأمر – هدفاً عاماً او هدفاً خاصاً – فلابد أن يكون هذا الهدف مرتبطاً بالموقف التعليمي وأن يكون مرنا وقابلاً للتغيير والتعديل ولابد أن يشجع على ممارسة الحرية في اختيار وأداء الأنشطة .

ولأن الأهداف موجهات للتعلم وموجهات للتقويم ومن قبل أن تكون موجهات للتعليم وتخطيط المنهج فلابد أن تكون واضحة بالشكل الذي يجعلها أدائية إجرائية .

الصياغة الإجرائية للأهداف

من المعلوم سلفاً أن هناك نماذج مختلفة لمخرجات التعلم وان هناك عشرة ابعاد يتم على أساسها تصنيف الأهداف وهي الظروف البيئية وفئة التعلم والتجهيزات المتاحة والزمن المستغرق في إتمام المهام والزمن المستغرق في التعلم وإمكانية الاستخدام ونواتج التمكن من غير المناسب والأهمية وسرعة رد الفعل والكفاءة .

ويرى ديفيد برات David Pratt (1980) ان أبعاد التصنيفات التي قدمها جيلفورد وبلوم وجانييه قاصرة وقدم هو نموذجاً شاملاً يقوم على خمسة أنماط رئيسية للهدف : المعرفة والمهارة والنمو البدني وتكون النوازع واكتساب الخبرة . وأكد على ان الهدف الخاص بالمعرفة يمكن ان يشتمل على عدد كبير من حالات الوعي .. من معرفة الحقائق المنفصلة إلى فهم المفاهيم المعقدة وأن المهارات عادة ما تقوم على أساس من المعرفة ويتعدى ذلك إلى العمليات العديدة المختلفة والأفعال والحركات

التي تنتظم وتتناسق بشكل فوري لحدوث المهارة . ويفرق برات بين المهارات المعرفية والمهارات الحركية ويتجنب الخوض في المهارات العقلية والمهارات البدنية أما النمو البدني فهو يركز على التحسن في الحالة الجسمية فضلاً عن الحالة العقلية وأما النوازع التي تشتمل على الاتجاهات والوجدان والاعتقادات الشخصية والإقناع والعاطفة والإحساس والاهتمام والدافعية والتذوق والميل والقيمة والرؤية وغيرها – فهي حالة عقلية شعورية تؤثر في تصرف الفرد تصرفاً إيجابياً أو سلبياً نحو أحد الأفراد أو الأشياء ويشترط برات على هذه النوازع أن يتفر لها جانب مشروية تكوينها أو نشوئها وكذلك ملاءمتها وقابليتها للتطبيق . أما عن الخبرة فيؤكد برات أن مراعاة حدوث الخبرة الداخلية Intrinsic Experience من ضرورات صياغة الهدف خاصة إذا كان المحتوى شيقاً وممتعاً ومرضياً .

وخلافا لجرونلند في وضع معايير لوضع أهداف المنهج أكد برات على ضرورة بروز وظفية للأهداف على المستوى الشخصي والمستوى الاجتماعي وعلى مغزاها وأهميتها لكليهما وبالتالي لمناسبتها لهما معاً .

ونظراً لأن تصنيف بلوم للأهداف الإجرائية هو الأكثر شيوعاً فإننا نرى أن من الواجب المرور عليه بشيء من التفصيل .

المجال المعرفي

وتندرج فيه المعارف من إجراء مهام استدعاء بسيطة حتى تصل إلى استخدام ما قد تم تعلمه في سياقات جديدة وتركيب أشكال جديدة من المعلومات .

1. فالمعارف Knowledge : تشمل استدعاء الخصوصيات Specifics والعموميات Universals واستدعاء الطرق والعمليات والأنماط والبنى Structures والأوضاع . والأهداف المعرفية تؤكد أكثر على العمليات النفسية للتذكر وتشمل :

أ. معرفة الخصوصيات من المعلومات والمجردات .

ب. معرفــة المــصطلحات Terminology والمــدلولات Referents، الــسمات والخصائص والعلاقات ، معرفة الحقائق الخاصة والحقائق النوعية Specific Facts .

ج. معرفة الطرق والأساليب للتعامل مع الخصوصيات من حيث طرق التنظـيم والدراسة والحكـم والنقـد ويـشمل طـرق الاستقـصاء والتتابعـات الزمنيـة ومعايير الحكم .

- معرفة الاصطلاحات Conventions وما جرى عليه العُرف .
- معرفة الاتجاهات والتوابع وحركة الظواهر .
- معرفة التصنيفات والتقسيمات والطوائف والمجموعات .
- معرفة المعايير .
- معرفة الطرق والأساليب .

د. معرفة العموميات Universals (وهي ما تشترك في سمات واحدة وتتميـز بالثبات) والمجردات في المجال الواحد .

- معرفة التعميمات Generalizations (وهي ما تشترك في حكم واحـد وتتميز بالتغير) والمبادئ .
- معرفة النظريات والبنى التركيبية .

2. الفهم والاستيعاب Comprehension : ويشير إلى استخدام المادة أو الفكـرة – ليس بالضرورة ربطها بالمواد الأخرى أو رؤية تطبيقاتها الكاملة .

أ. الترجمة : وهي تغيير شكل الاتـصال مـع الاحتفـاظ بـالمعنى والمـدلول ويـتم الحكم عليه من خلال دقة الترجمة ونقل النصوص من لغة إلى أخرى .

ب. التفسير : وهـو شـرح وتلخـيص رسـالة الاتـصال ويـشمل إعـادة التنظـيم والترتيب ومراجعة المادة .

ج. التوسع Extension : وهو امتداد واتساع الاتجاهات والتطبيقات والنتائج والتبعات التي فيما وراء البيانات المطروحة given data لتتماشى مع الظروف الموصوفة في الاتصال الأصلي .

د. التطبيق Application : وهو استخدام المجرادت التي يمكن ان تكون مبادئ وأفكار ونظريات في مواقف خاصة أو مواقف محسوسة ملموسة .

ه. التحليل Analysis : وهو تقسيم الاتصال أو النص إلى عناصره المكونة له ويشمل تحليل العناصر والتعرف عليها وتحليل العلاقات والتفاعلات القائمة بين العناصر أو الأجزاء المكونة لموقف الاتصال أو غيره وتحليل المبادئ المنظمة للعناصر وللعلاقات .

و. التركيب Synthesis : ويشمل وضع العناصر والأجزاء معاً لتكون كلاً واحدا ويشمل الترتيب والتنظيم والربط وذلك لتشكيل نمط أو بنية لم تكن موجودة أو لم تتم ملاحظتها من قبل .

ز. التقويم Evaluation : وهو الحكم على قيمة المادة المقدمة أو طرق تقديمها أو غرضها . ويشمل التقويم الجانبين الكمي والكيفي بناء على معايير للحكم على هذين الجانبين.

أما الأهداف في المجال الوجداني فتتمثل في الاستقبال والاستجابة والاتساق القيمي Valuing ثم التنظيم القيمي وأخيراً التشرب القيمي .

وأما الأهداف في المجال النفس حركي فتشتمل في الإدراك والتكيف لإحداث المهارة set ثم الاستجابة الموجهة ثم الآلية والسيطرة على أداء المهارة Complex overt response ثم تنتهي بالتكيف وتوليد أفعال وطرق جديدة لأداء المهارة Origination .

ولقد أفضنا في شرح المجال المعرفي وأوجزنا في المجالات الأخرى لتغلب المعارف على ما عداها.

ثانياً : المحتوى

ما المحتوى ؟

يعد المحتوى جوهر التدريس أي ما يقوم المعلم بتدريسه وبدونه لا يتم التدريس أو التعلم . كما لا يمكن فصله عن طريقة التدريس . وموضوع مجال التدريس يتكون من الحقائق والمفاهيم والمهارات والاتجاهات وأساليب التقدير . وعمليات الاتصال والاستقصاء هذا بخلاف القيم والمعتقدات والأعراف والتقاليد وغيرها وكل هذه الجوانب قد تتكامل وتترابط بشكل ما لتكون مضمون المنهج، هذا بالاضافة إلى توفير الخبرات الملائمة لوضع هذا المضمون موضع التنفيذ تدريساً وتعلما .

وهو ليس مجرد معارف قائمة بذاتها فقد تكون المهارات وأساليب التقدير appreciation أكثر أهمية من المعارف . فلو لم يقم المعلم بتدريس طلابه المهارات الذهنية كالتفكير الناقد وحل المشكلات والتعبير عن أفكارهم بوضوح لأصبحت القيمة العقلية والذهنية للتدريس قليلة الفائدة . فمعرفة : كيف أ " هي جز مهم من محتوى المنهج المعروف بمعرفة " ماذا " .

مصادر المحتوى

ولأن المحتوى – أياً كان – هو المطلوب إكسابه للطلاب ظاهرياً أو ضمنياً فإن محتوى المنهج له عدة مصادر يذكرها إبراهيم عميرة (1991: 132) ويحددها في ميادين المعرفة المنظمة فيقول هي أساليب معينة للتوصل إلى الاكتشافات والتعميمات في مجال معين وتعد بدورها مفاتيح التعليم والتعلم الجيدين .

وتوصل إلى أربعة جوانب لميدان المعرفة المنظم وهي :

أ. اصطلاحات أو مفاهيم تدل على أشياء وعمليات أكثر تعقيداً .

ب. إطار متكامل من المعارف تشمل حقائق وقواعد وتعميمات ونظريات تمت البرهنة على صحتها بطريقة مناسبة .

ج. طرق للبحث والتقصي خاصة بهذا الميدان .

د. قواعد البرهنة والتحقق من الأدلة على صحة البيانات والنتائج ولقد أورد عميرة ما أشار به فيليب فينكس من أن ميدان المعرفة يكون أفضل إذا توفرت فيه ثلاث ملامح رئيسية وهي:

- **البساطة في التحليل** : ويعني بها وجود المفاهيم التي تعين على الفهم وتيسره وتقلل من تعقيد المواقف .
- **التناسق في التركيب** : أي الكشف عن الأنماط المهمة في المعرفة والعلاقات بينها من حيث بنية الكليات Wholes وعناصرها المتماسكة .
- **الدينمية** : ويقصد بها قدرة ميدان المعرفة على أن يقود إلى المزيد من المعرفة أي قدرة المفاهيم على توليد مفاهيم وأفكار أخرى .

ومن منطلق تعدد ميادين المعرفة المنظمة وتباينها تعددت تصنيفاتها. فهناك تصنيف تيكوسينر – نقلاً عن عميرة (1991) الذي يقسم المعرفة إلى خمس مناطق كبيرة :

- **المنطقة الأولى** : وتشمل الفنون ورموز المعرفة كالرياضيات واللغة والمنطق .
- **المنطقة الثانية** : وتشمل علوم المادة والطاقة وعلوم الحياة وعلم النفس وعلم الاجتماع .
- **المنطقة الثالثة** : وتشمل العلوم التي تهتم بالماضي والعلوم التي تهتم بالمستقبل والسيبيرناطيقا الاجتماعية (دراسة فعالية العقل البشري بالمقارنة بفعالية الآلات) وعلوم نقل المعرفة ونشرها وإذاعتها .
- **المنطقة الرابعة** : وتضم علوم تنمية المعرفة .
- **المنطقة الخامسة** : وتضم علوم التكامل .

أما تصنيف فيليب فينكس – نقلاً أيضاً عن عميرة – فإنه يحدد ستة مجالات للمعرفة المنظمة وهي العلوم الرمزية والجماليات والعلوم التجريبية والمعرفة الشخصية والأخلاقيات والعلوم الشاملة .

ولكننا نرى أن كل التصنيفات الواردة قد تكون قائمة على استهلاك المعرفة القادمة من الآخرين والتي أنتجوها بمجهوداتهم ولظروفهم . ولأن حفظ الذات لأي مجتمع تجعله يحدد مصلحته فلابد من أن المصلحة تحدد المعرفة وتوجهها خاصة وأن معيار استقلالية المعرفة لا يمكن شرحه دون الرجوع إلى العلاقة مع المصلحة . وكما يقول يورجن هابرماس : المصالح هي حاجات الأنا . إذن علينا أن نلحق المصالح التي تقود المعرفة بوظائف الأنا واختبار الواقع والتكيف الذاتي مع شروط الحياة الخارجية .

ومن هنا نعتقد إضافة بُعد "المصلحة" كمصدر أساسي من مصادر المحتوى . لكن هذه المصلحة لابد وأن تحدد علاقتها السببية مع المعرفة ونتائج العلوم التجريبية وتفسيرات الظواهر الكونية ،وكذلك التأملات الميتافيزيقية .

بيد أن هذه المصلحة غير مسموح لها بالتجاوز في التفسير أو الحياد عن القيم والأخلاق الإنسانية العامة والمعارف الثابتة الهادفة لخدمة الحياة وألا تتمركز حول الذات دون اعتبار للآخرين .

إجراءات ووسائل اختيار محتوى المنهج

لقد تعددت وسائل اختيار محتوى المنهج والخطوات المتبعة في ذلك . ومنها :

أ. استطلاع رأي الخبراء فيما يجب تعليمه وكيف ولماذا .

ب. ملاحظة وتحليل الأداءات والعمليات المختلفة لكل من المعلم والمتعلم في بيئات تعليمية متباينة .

ج. إجراء عمليات مسح لما تضمنته المناهج السابقة من معارف ومعلومات ومهارات والوسائل الكفيلة بإكسابها .

د. الإطلاع على توصيات المنظمات المهنية المختلفة والكتب الإرشادية التي تصدرها بعض الهيئات والمواد التعليمية بها .

ه. الإطلاع على المواد القائمة على التكنولوجيا كالأفلام والشرائح والصور وبرامج الحاسب الآلي .

و. التعرف على أسس المعرفة لدى التربويين المهنيين.

تحديات تواجه عمليات اختيار المحتوى

إنه لمن الصعب تحديد التحديات التي تواجه عمليات اختيار محتوى أي منهج وذلك لكثرتها ونرى أن منها :

1. الانفجار المعرفي الذي لا يسمح لأحد من واضعي المناهج – حتى لو كانوا من العمل – ان يواكب المعارف المتجددة والمتطورة والمتغيرة .
2. اتساع الهوة بين المفاهيم في جميع المجالات خاصة التربوية والنفسية .
3. اتساع مجالات اهتمام الإنسان وبالتالي صعوبة عرض المعرفة وشرحها وتوضيحها .
4. صعوبة الحكم على مصداقية المعرفة لتباين الأفكار والرؤى ووجهات النظر .
5. الاكتشافات المتواصلة والمتعددة والمعقدة في جميع المجالات مما يجعل من الصعب على الفرد تكوين إطار معرفي محدد أو قواعد للتقصي الخاصة بميدان ما.
6. تزايد حاجات المتعلمين في ظروف اجتماعية شديدة التعقيد .
7. اختلاف الغايات التربوية المتوخاة من المناهج لتغيرها بين وقت وآخر.

مراحل اختيار المحتوى

نظراً للتحديات التي تواجه واضعي المنهج – آنفة الذكر – ونظراً لأن وضع المنهج وبناءه أمر حتمي لابد منه – وجد البعض أن هناك ثلاث مراحل متصلة ومتفاعلة فيما بينها لاختيار محتوى المنهج وهي في نظر صلاح صديق (بدون تاريخ) ما يلي :

- اختيار الهياكل الأساسية للمادة الدراسية .
- اختيار الموضوعات والأفكار الأساسية .
- اختيار العينات المناسبة من المادة الدراسية الخاصة بالأفكار الأساسية.

ولكنا نرى انه يمكن إضافة مرحلتين ضروريتين كما سبق وهما :

- التجريب المبدئي للمحتوى المقترح على عينة ممثلة المجتمع الأصلي.
- تقويم المحتوى في ضوء ما تسفر عنه عمليات التجريب المبدئي.

معايير اختيار محتوى المنهج

لقد اتفق معظم الباحثين والتربويين مثل نوكلس وآخرون (1972) سويل (1996) محمدعبد الموجود وآخرون (1981) على عدد من المعايير للحكم على جودة محتوى المنهج . لكنهم اختلفوا على كون البعض منها معايير أولية وأخرى معايير ثانوية تؤثر بشكل أو بآخر في عملية الاختيار ولكننا سنتعرض لجميع المعايير دون فصل بينها .

1. الصدق Validity

ويقصد به أن يكون المحتوى حاوياً للمعلومات والمعارف الصحية من الناحية العلمية ويعبر عنها بمفاهيم ومبادئ ونظريات تلقى قبولاً عقلياً أو توافق المعرفة العلمية المعاصرة وكذلك التي تعكس الأهداف المراد تحقيقها أو المتعلقة بمفهوم العلاقة بين أسلوب الإنسان في الحياة وبيئته المحيطة به . بمعنى أن يعكس المحتوى أهمية حقيقية لعدد كبير من الناس.

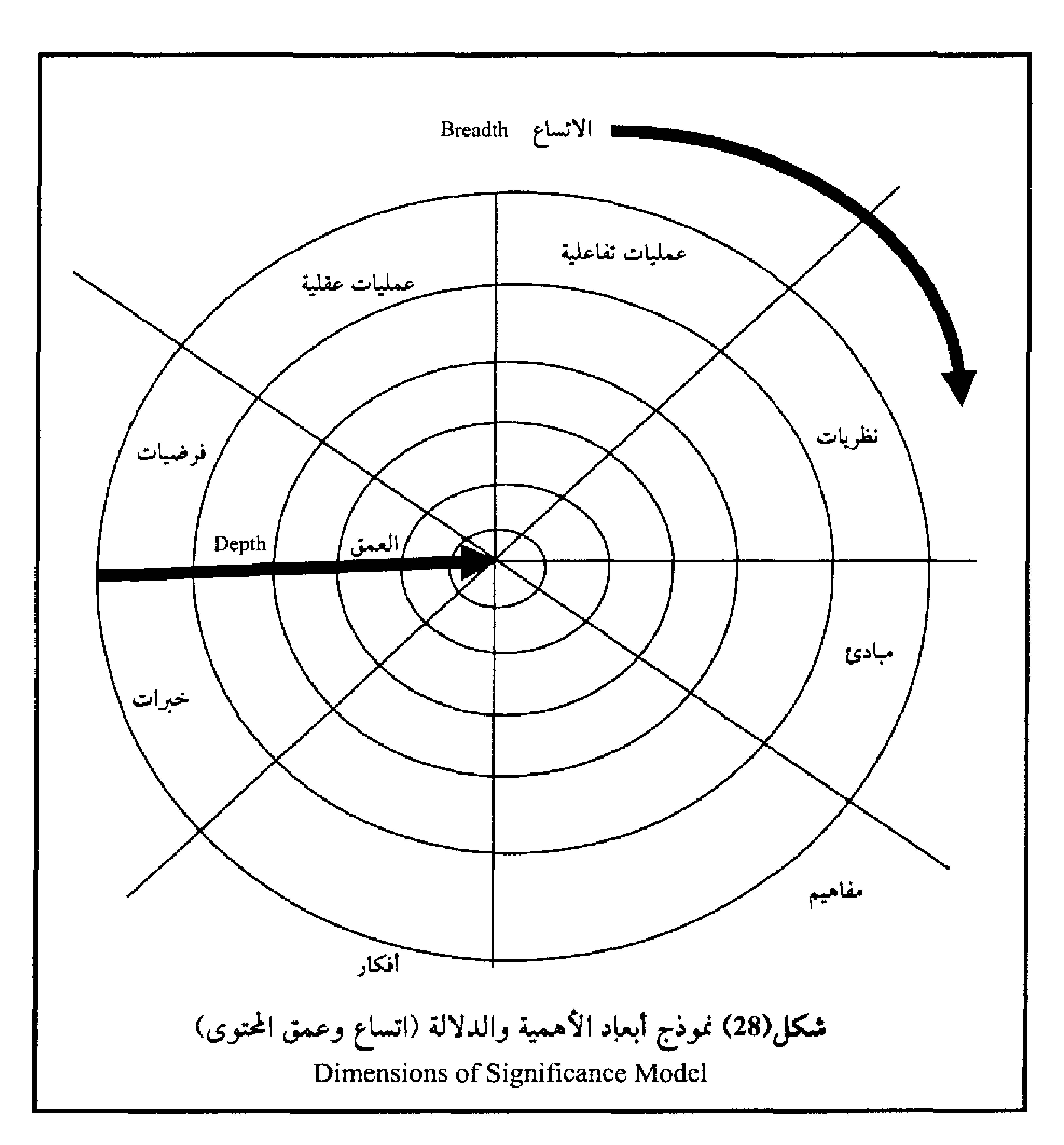
2. الأهمية والدلالة Significance

وهي تشير إلى المدى الذي يساعد المحتوى المختار الطلاب في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة أو أن المحتوى يمثل لهم مساهمة في الأفكار والمفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة التعليمية المقررة أو أن هذا المحتوى يجعلهم يمارسون خبرات تعليمية مفيدة – هذا بالاضافة إلى أن المحتوى يجعلهم قادرين على تطبيق المفاهيم والنظريات تطبيقاً عملياً بل وتؤي إلى امتداد هذا التطبيق إلى اكتساب مفاهيم وعلاقات جديدة . وعليه فإن هذا البعد يشمل جانبي الاتساع breadth والعمق depth : ويقصد بالاتساع مدى ما يغطيه المحتوى من أفكار ومفاهيم ومبادئ أما العمق فيقصد به مدى الفهم ونمو المهارات والعمليات العقلية التي تساعد المتعلم على تنظيم المعرفة بل وتجعلها مفيدة له في نمو أحاسيسه واتجاهاته. ويمكن تمثيل ما سبق في النموذج التالي:

3. ملاءمة المحتوى لحاجات واهتمامات المتعلمين :

Appropriateness for Needs – Interests of Learners

إذ لابد أن يعزز المحتوى جوانب النمو المختلفة بل وأن يضع قواعد لتوجيه وتكييف المنهج بما يتلاءم مع الحاجات الأساسية والاهتمامات المتغيرة للطلاب وجوانب التعلم المختلفة – هذا بخلاف ضرورة ملاءمة المحتوى للنمو الاجتماعي في إطار الأهداف التربوية العامة .



شكل(28) نموذج أبعاد الأهمية والدلالة (اتساع وعمق المحتوى)
Dimensions of Significance Model

4. القدرة على التعلم Learnability

ويقصد بها أن يكون محتوى المنهج في متناول قدرة المتعلم وملائماً لعمره الزمني والعقلي ومناسباً للمرحلة الدراسية في ظروفها العادية – أي يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين في الظروف العادية وغير العادية : وبمعنى أدق إذا كان المحتوى مفروضا على جميع الطلاب أو كان للمتعلم حق اختياره كله أو جزء منه إذن على واضع المنهج أن يتجه بالشكل الملائم وبالأسلوب المناسب في ضوء مدى توفر المعرفة السابقة لدى الطالب أو متطلبات دراسة المحتوى الجديد . وفيما يلي بعض القواعد التي تعين واضع المنهج على مراعاة قدرة الطالب على التعلم وهي :

- التدرج من المعلوم إلى المجهول .
- التدرج من المباشر إلى غير المباشر .
- التدرج من السهل إلى الصعب .
- الانتقال من المألوف إلى غير المألوف .
- الانتقال من البسيط إلى المركب .
- الانتقال من الجزئيات إلى الكليات .
- الانتقال من الواضح المحدد إلى المبهم .
- الانتقال من العملي إلى النظري .
- الانتقال من القريب إلى البعيد .
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد .

5. الاتساق والتآلف مع الواقع الاجتماعي والثقافي :

Consistency with Social – Cultural Realities

ويقصد به مراعاة المحتوى للميراث الثقافي والحاجات الثقافية المستجدة وكذلك العمل على تحقيق أهداف المجتمع من خلال ذلك المحتوى إذ أن هدف التربية هو إعداد الطالب للحياة. وفي هذا الصدد تحضرنا الأعمدة الأربعة للتربية والتي أشار إليها تيلور في تقريره للأمم المتحدة وهي أن الطالب يتعلم ليعرف ويتعلم ليعمل ويتعلم ليعيش

مع الآخرين ثم يتعلم ليكون . ومن الطريف أن هـذه الأعمـدة يمكـن تحقيقهـا إذا مـا روعي اتساق محتوى المنهج مع واقع المجتمع الثقافي والاجتماعي .

6. المنفعة Utility

ويدور هذا المعيار حول مدى تحقيق المحتوى لمنفعة آنية او مستقبلية للطالـب – إما في حل مشكلاته او في الوصول إلى غاياته وأهدافه المنشودة . وهذا الأمر يتوقـف أيضاً على مدى تكرار المنفـة او الحاجـات الومية للمـتعلم – وليسـت القائمـة علـى حدوث ظروف بعينها أو مشروطة بشروط خـارج إدارة ذلـك المـتعلم وفـوق طاقاتـه وإمكانياته .

تنظيم المحتوى Content Organization

يعتقد الكثيرون أن المنهج يتم تنظيم محتواه علـى أسـاس الموضـوع الـذي يـور حوله المحتوى ويعتقد البعض ان للمنهج قيمة جوانيـة Intrinsic Valueويجـب تعلمـه من أجل التعلم فقط بينما يرى بعض آخر أن قيمة المنهج تقـف عنـد اسـتخدامه ومـا يستفاد من وراء تعلمه. غير أن فريقاً مختلفاً يعتبر أن المنهج مجرد وسيلة لتنمية القدرات الذهنية والمهارات والقيم والاتجاهات. ولما كان اختلافهم قائماً في شكل تنظيم المـنهج وكينونته فقد اختلوا في أسلوب تنظيم محتوى المنهج . فمنهم من رأى أن هناك بعـدين لتنظيم المحتوى : بعد رأسي يختص بترتيب مكونات المحتوى على امتـداد الـزمن وبعـد أفقي يهتم بترتيب المكونات جنباً إلى جنب بأسلوب منطقي وطريقة تراكمية تظهر فيها البنى Structures أو التراكيب المكونة لموضوع ما . وهذا من شأنه إعطاء الإجابة عـن مشكلة الانفجار المعرفي وإمكان تفسير وتقييم المعارف الجديدة .

وهناك من يؤكد ذلك بل ويقول بفكرة وحـدة المعرفـة Unity of Knowledge وينكر فكرة النظم المنفصلة للمعرفة . لذا فإن اختيار وتنظيم المحتوى لأية مادة دراسية يجب ان يكون على أساس المشكلات او الموضوعات العامـة الـتي تـدور حولهـا هـذه المادة في شكل متكامل وجلي يتسم بالتنوع والمرونة .

وهناك من يقول باتباع التنظيم نفسة للمحتوى – أي يتبع قوانين التعلم ويراعي مراحل النمو عند تقديم المحتوى كي تتحقق الأهداف المنشودة من تعلم هذا المحتوى .

ولقد نحا بوشامب Beauchamp (1981) منحى آخر وأرجعه إلى مركزية النظم أو مركزية المادة . وفي ضوء هذه الخطة تتوالى كل المواد حتى تتناسب الموضوعات الفرعية المتنوعة مع التنظيم الرأسي للمدرسة الخاص بالشكل والإعداد لمحتوى الثقافة خاصة إذا كان هذا المحتوى منظماً في مبادئ محددة او موضوعات معروفة . لكنه يؤكد ان لأحد التنوعات ذات المغزى في نظرية التصميم أن تتمركز حول المواقف المأخوذة بخصوص تشابك العلاقات المعقدة للأهداف التربوية فتجعل مهمة الشكل والتنظيم للمحتوى الثقافي صعبة .

لذا فإن بوشامب يرى تصنيف الأهداف إلى فئات أربعة . ويعتقد أنه لابد للمحتوى الثقافي للمنهج ان يحققها وهي :

الأولى : الأهداف المعرفية وتتضمن المفاهيم الأساسية للمعرفة والأفكار الرئيسية والتصميمات والمبادئ والقوانين.

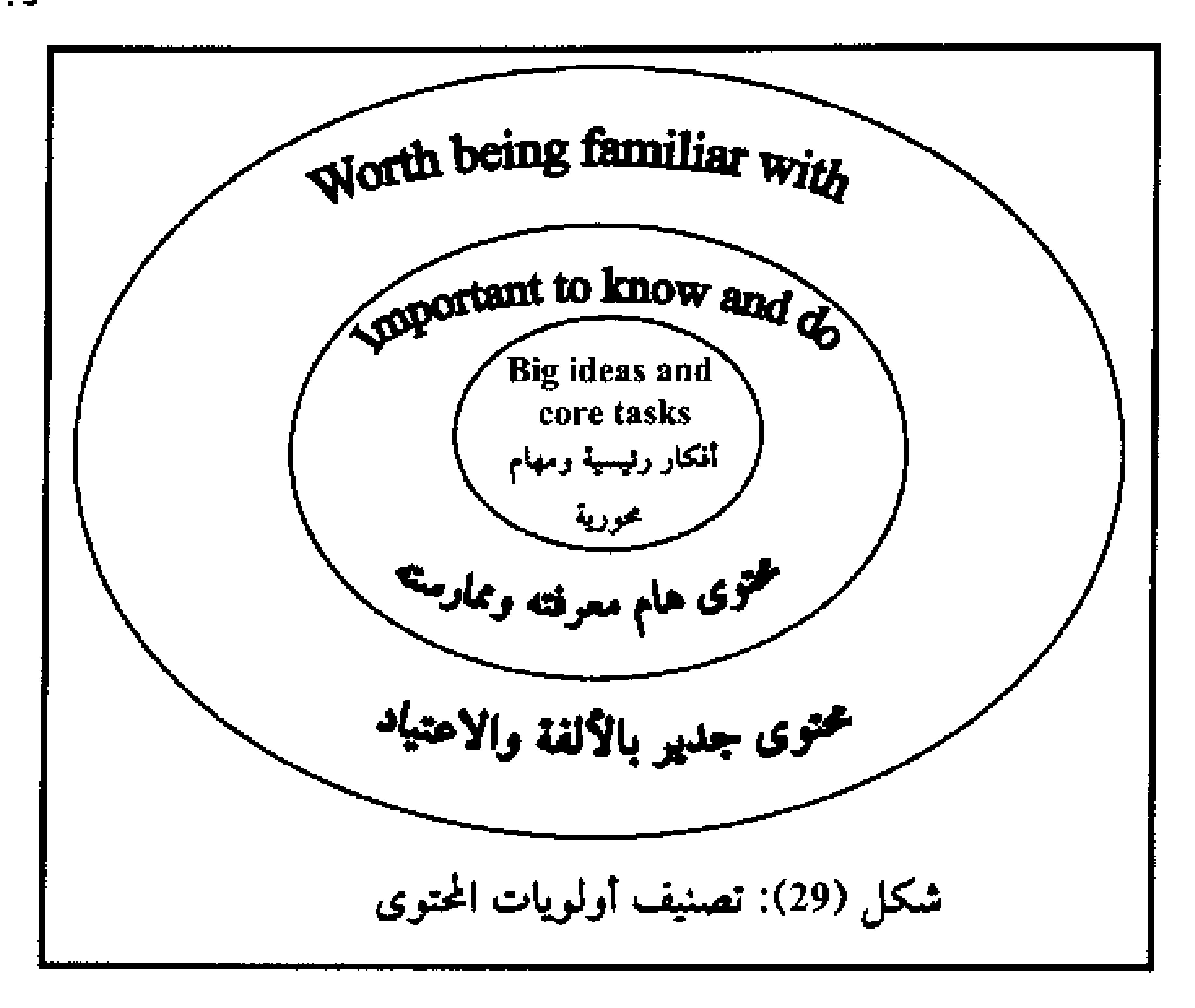
والثانية : تتكون من طرق الاستفسار لحل المشكلات في مجال المعرفة المنظمة مثل الملاحظة والتصنيف والتخمين والتنبؤ . وهي أيضاً تحتوي على المهارات النفسحركية للاتصال.

أما الثالثة : تتكون من تطوير السلوكيات الوجدانية وهذا هو مجال القيم والمعتقدات والانفعالات والاتجاهات والتقديرات .

وأما الرابعة : فإنها تتضمن تنمية القدرات لجعل تطبيقات التعليم على مشكلات المعيشة الاجتماعية والشخصية وبخاصة المشكلات التي تتطلب تلك المعرفة والمهارات التي تمت في الفئات الثلاثة الأولى المطبقة. ومنهج المدارس اليوم يجب أن يخدم كل هذه الأشياء (ص124) . وختاماً فإن بوشامب يظهر أهمية الشكل والترتيب لمحتوى الثقافة أو المادة والتي يمكن ان تكون جزءاً من المحتوى الكلي للمنهج ... ويتسم جزء المنهج المرتبط بتنظيم محتوى الثقافة بالارتباط

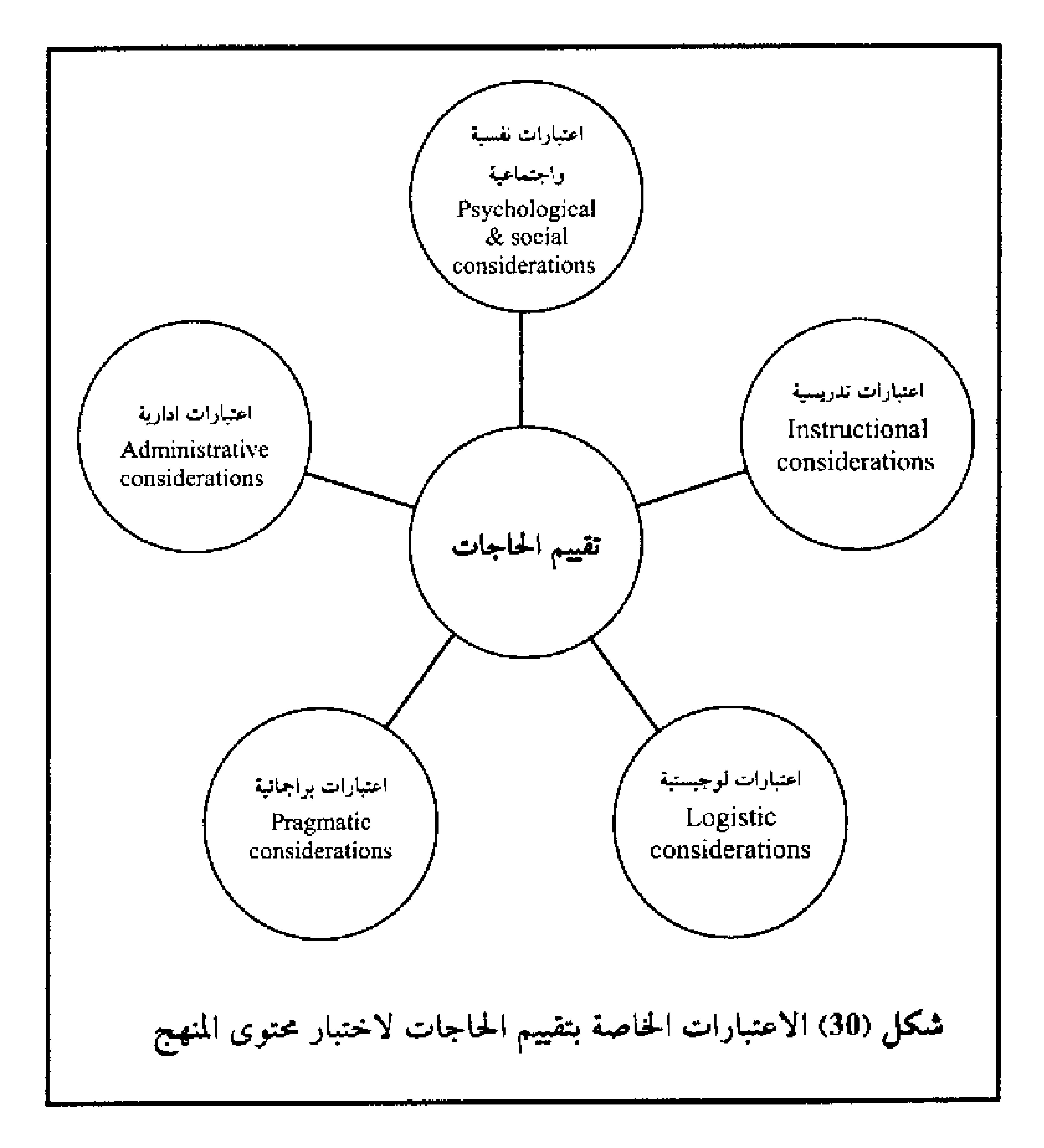
الوثيق بالاستراتيجيات التعليمية التي يقوم بها المعلمون استجابة لمنهج ما. ولقد أجمع التربويون وواضعو المناهج على أربعة معايير أساسية لتنظيم محتوى المنهج وهي:

- **المجال أو المدى Scope** : ويقصد به وحدات المحتوى المتضمنة المفاهيم والأفكار والخبرات المطلوب اكتسابها من قبل المتعلم . وهذا المدى يتناول الاتساع Breadth والعمق Depth والاتساق بينهما وشمول المدى عليهما يعدا معياراً للحكم عليه .
- **التتابع Sequence** : ويعني الترتيب الذي يوضع المحتوى وينظم على أساسه فقد يكون التتابع زمنياً وقد يكون منطقياً وقد يكون عملياتياً أو للوصول إلى مستويات أعلى من المعالجات . فمثلاً قد يكون ترتيب محتوى المنهج يسير وفق تطوير مراحل النمو المختلفة أو الصفة التراكمية والبنائية للمعرفة وقد يكون التمكن من شيء ضروري للتمكن من شيء آخر هو أساس التتابع .
- **الاستمرارية Continuity** : ويقصد بهذا المعيار ضمان تناول الأفكار والموضوعات والمهارات أكثر من مرة في المنهج المدرسي . خاصة وأن معظم الطلاب لا يستوعبون تلك الأفكار أو الموضوعات أو يكتسبون المهارات بمجرد المرور بالخبرة مرة واحدة .لذا فإن المحتوى يجب أن يخطط وينظم لتقديم خبرات متعددة وتدور حول نفس الفكرة لكن في أشكال مختلفة ومناسبة للطلاب ذوي المستويات المتباينة .
- **التكامل Integration** : وهو يحدث داخل المتعلم ويحس به عندما يجد علاقات ارتباطية وثيقة بين المفاهيم والمهارات والقيم التي تشكل أحد المناهج كما أنه يساعد المتعلم على الربط بين الخبرات المختلفة وعناصر المنهج المتعددة للتعامل مع ما يواجهه من تحديات أو مشكلات حياتية .



شكل (29): تصنيف أولويات المحتوى

ولذلك يمكن وضع معايير تنظيم المحتوى الدراسي بعد اختياره أن تقيم حاجات الطلاب الذين هم محور العملية التعليمية مع حاجات المعلمين وحاجات المجتمع ، هذا بالإضافة الى الاعتبارات الخاصة بكل منهم أو المتعلقة بهم أو بأحد منهم. وهذه الاعتبارات هي: الاعتبارات التدريسية الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس وأهدافه ، والاعتبارات الإدارية الخاصة بتنظيم وإدارة البيئات التعليمية المختلفة أو السياسات التعليمية المرغوب تنفيذها أو كيفية التعامل مع ما ينشأ من تحديات. أما الاعتبارات النفسية والاجتماعية فتتعلق بالجوانب النفسية للطلاب وعلاقاتهم ببعضهم البعض وعلاقاتهم بالآخرين من معلمين وإداريين وأفراد المجتمع خارج المدرسة. وبخصوص الاعتبارات اللوجستية فهي معنية بالإمدادات والتجهيزات اللازمة لتدريس المحتوى هذا بالإضافة إلى اعتبارات براجماتية نفعية إما للطالب أو للمجتمع أو لكليهما معا خاصة وأن التربية مرتبطة بالمصلحة كما أكد على ذلك يورجن هابرماس ، والشكل التالي يوضح هذه الاعتبارات.



شكل (30) الاعتبارات الخاصة بتقييم الحاجات لاختبار محتوى المنهج

تنظيم المنهج Curriculum Organization

ويقوم هذا التنظيم أو التصميم في ضوء مصدر بارز دون غيره بما فيها المادة الدراسية أو النظم واحتياجات المجتمع وثقافته أو حاجات المتعلمين واهتماماتهم. وتنظيم المنهج القائم على المواد الدراسية هو أشهر تنظيمات المنهج.

وتشمل تصميمات المواد الدراسية منهج المواد الدراسية المنفصلة Single subjects ومنهج المواد المترابطة Correlated Subjects ومنهج المواد المندمجة Fused Subjects ومنهج المجالات الواسعة Broad Fields أما التصميمات القائمة على احتياجات المجتمع وثقافته فتشمل منهج الوظائف الاجتماعية والأنشطة Social

Functions and Activities وأما التصميمات القائمة على حاجات المتعلمين فمنها المنهج العضوي Organic Curriculum وهناك تنظيمات أخرى كالمنهج المحوري Core Curriculum وخلافه وسيتم استعراضها في صفحات قادمة إن شاء الله تعالى.

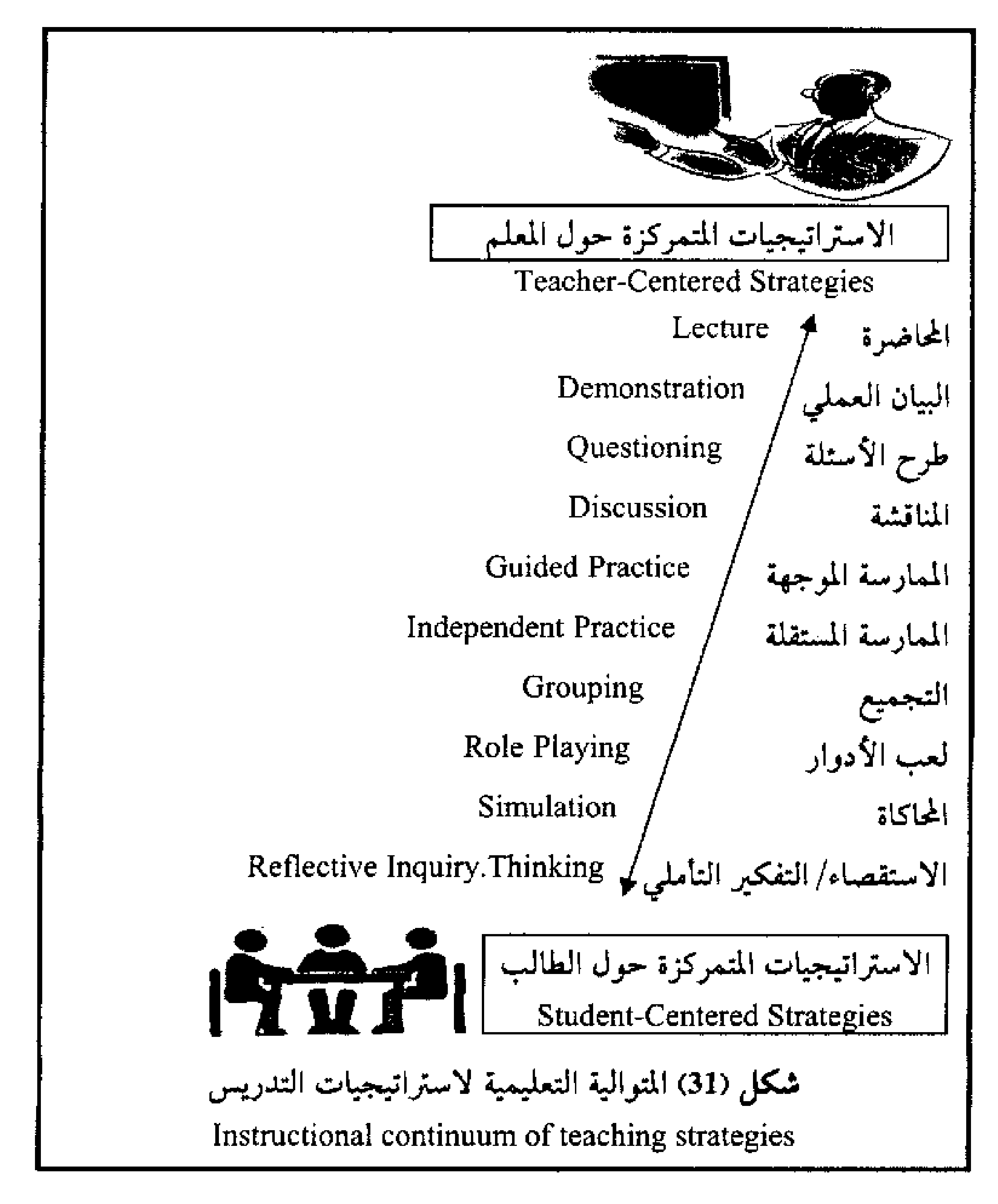
ثالثاً: طرائق التدريس واستراتيجياته Teaching Methods & Strategies

مقدمة

ذكرنا فيما سبق أن طريقة التدريس تبين كيفية القيام بعمل معين في مجال التدريس للوصول إلى هدف محدد . وتتكون الطريقة بمفهومها العام من اختيار الأهداف العامة والخاصة وتحديد وتخطيط المادة التعليمية وتصميم الأدوات التدريسية وكذلك تحديد الإجراءات والأساليب الفنية التي يتخذها المعلم في طريقته ليجعل عملية التعليم والتلم عملية فعالة . وبذلك تعد طريقة التدريس خطة إجمالية لعرض المحتوى التدريسي الذي لا تتناقض فيه مكوناته بل تتوافق وتتماشى مع مدخل تدريسي معين وهي بذلك معنية بالإجراءات Procedural.

أما استراتيجية التدريس فهي فن استخدام وتوظيف الخطط الموضوعة وذلك للوصول إلى هدف معين ولها أطر محددة تتعلق بما يسبق عملية التدريس وبما يحدث أثناءها ثم ما يحدث بعدها . ومن ثم تُعرف الاستراتيجية بما تدل عليه وتهدف إليه . فمثلاً استراتيجيات التنظيم Organizing Strategies تهتم بتخطيط وتصميم الموقف التعليمي واستخدام الوقت ومدى تقدم عمل طرفي عملية التدريس (المعلم – المتعلم) ثم بادارة الموقف التعليمي ككل.

أما استراتيجيات التعليم Instructing Strategies فتدور حول كيفية الأداء القابل للملاحظة المباشرة ومنها المحاضرة وطرح الأسئلة والمناقشات والتدريب التفاعلي والتجميع والتدريس التأملي والتعلم التأملي ولعب الأدوار والمحاكاة والدراما والتعلم الخدمي Service Learning والمصادر المجتمعية والوسائل التعليمية والحاسبات الآلية والوسائط المتعددة والمتأمل للمتوالية التدريسية لاستراتيجيات التدريس في الشكل القادم يجد أنها تنتقل تدريجياً من تلك المتمركزة حول المعلم إلى المتمركزة حول المتعلم.



شكل (31) المتوالية التعليمية لاستراتيجيات التدريس
Instructional continuum of teaching strategies

وأما استراتيجيات التقييم Assessment Strategies فتنصب على تقييم التعلم وتحسين الذات Self – Improvement من خلال تقييم الذات .

أسس ومنطلقات طرائق التدريس واستراتيجياته

مما سبق نلاحظ أن طرائق التدريس واستراتيجياته تستند على عدة أسس ومنطلقات وهي أن :

- عملية التدريس إنسانية تقوم على أساس تفاعل بين المعلم والمتعلم ذوي خصائص إنسانية متشابهة من حيث النمو بأبعاده وانفعالاتهم وأحاسيسهم وتتميز بالتفاعل والتأثير المتبادل .
- عملية التدريس عملية ديناميكية ليس لها حدود إذ يتعدى تأثير المعلم على المتعلم أسوار المدرسة وقد تدوم حسبما كان التفاعل مؤثراً .
- عملية التدريس عملية اجتماعية تتميز بالاعتمادية المتبادلة من خلال سلوكيات اجتماعية ومهارات اتصال تساعد على التفاعل المناسب لكل موقف اجتماعي.
- عملية التدريس لا تحدث في معزل عن حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم وخلفياتهم كما أنها لا تقف عند حد التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم .

ونخلص إلى أن المحتوى وطريقة التدريس والمعلم تشكل جميعها بيئة التعلم .وربما يجد البعض أن الخبرة المطلوب توفيرها للمتعلم أهم تلك العناصر بينما يجد البعض الاخر ان طريقة التدريس لابد وان تلقى الاهتمام الأكبر حيث تتحدد تحتها الأهداف وأساليب تحقيقها والنشاطات المناسبة للوصول إليها . ووصل المهتمون إلى أبعد من ذلك بأنهم ادعوا أن هناك طريقة مثلى للتدريس .

ونرى أن الطريقة قد تختلف من معلم إلى معلم وتختلف تبعاً للمادة الدراسية وطبيعة المتعلم وبيئة التعلم ذاتها وكذلك التجهيزات والإمكانيات المتاحة بها ولا تنس طبيعة الثقافة التي تسيطر على هذه البيئة .

بعض طرائق واستراتيجيات التدريس العامة

مقدمة

من المعروف أن المصطلح يطلق على ما يغلب على مكوناته ومدلولاته من سمات. ونظرا لتداخل وتشابه وتشارك بعض طرق التدريس العامة في بعض الخصائص، إلا أننا نميز بعضها عن البعض الآخر بما تبرز في إحداها من خصائص وسمات تنفرد بها وتسيطر على مجمل رؤيتها. فمثلا لا تغيب المناقشة عن المحاضرة ولا تنعزل طريقة حل المشكلات عن الحوار، كما أن أسلوب الأسئلة لا ينعدم دوره

في التعلم التعاوني. كل هذا أو ذاك يقل أو يكثر تبعا لطبيعة نشاط المعلم ونشاطه وطبيعة المادة الدراسية وعدد الطلاب في الموقف التعليمي وكذلك نمط التفاعل السائد – إما بين المتعلمين أنفسهم أو بين المعلم والمتعلمين فرادى أو جماعات. وعليه فإن طرق التدريس العامة يمكن تصنيفها من خلال زوايا متعددة :

1. من حيث عدد المتعلمين

أ. طرق التدريس الجمعي كما في المحاضرة والمناقشة والبيان العملي.

ب. طرق التدريس المفرد كما في التعليم المبرمج والتدريس التفريدي.

2. من حيث نشاط المتعلم :

أ. طرق لا تركز على نشاط المتعلم كالمحاضرة.

ب. طرق تركز جزئيا على نشاط المتعلم – كالحوار والمناقشة والبيان العملي.

ج. طرق تركز كليا على نشاط المتعلم كحل المشكلات وعمل المشروعات.

3. من حيث التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم :

أ. طرق تدريس مباشرة كالمحاضرة والحوار والبيان العملي.

ب. طرق تدريس غير مباشرة كما في الدائرة التليفزيونية المغلقة أو التليفزيون التعليمي أو الفيديو التعليمي أو الفيديو كونفرانس.

4. من حيث درجة اللفظية في التدريس :

أ. طرق تغلب عليها اللفظية كالمحاضرة والحوار وحل المشكلات.

ب. طرق يغلب عليها الجانب العملي كالبيان العملي وطريقة المشروعات والتمثيل.

ومع ذلك فقد يفرض الموقف التدريسي أو البيئة الدراسية طريقة معينة للتدريس أو عددا من الطرق لتحقيق أهداف ذلك الموقف. ولابد أن يكون المعلم مرنا في اختيار واستخدام ما يلائم طبيعة المادة الدراسية وعدد طلابه وخلفياتهم التعليمية والثقافية على حد سواء.

ونظرا لشيوع بعض الطرق عن غيرها فسنقتصر على استعراض بعض الطرق العامة في التدريس وهي المحاضرة والمناقشة والبيان العملي وحل المشكلات متبوعا ذلك بأسلوب الأسئلة.

أولا : طريقة المحاضرة Lecturing (من السلبية إلى التعلم النشط)

1. ماهية المحاضرة

تعرفها رجاء عيد على أنها : العرض الشفهي من المعلم دون السماح بمقاطعته أثناء إلقائها"(2001-3). وهذا التعريف في حد ذاته أكد على الجانب اللفظي في الأداء دون بيان لهدف ذلك العرض، وأغفل فرصة المتعلم في المقاطعة للاستفسار واستجلاء ما قد أبهم في عرض المعلم.

ويعرفها سعد الجبالي (1997 : 82) على أنها : "عرض شفهي لموضوع ما بواسطة المعلم لمجموعة من الطلاب لتحقيق هدف تعليمي محدد" ومع أن هذا التعريف قد حدد الحدث والهدف والعناصر البشرية في الموقف التعليمي إلا أن ذلك كان مجملا يحتاج إلى تفسير وبيان. فالموضوع قد يكون من اختيار الطلاب، ومجموعة الطلاب هذه قد تكون صغيرة أو كبيرة وذلك الهدف قد يكون تدريسيا لا تعليميا. لأن المحاضرة مشتقة من الحضور المادي للأشخاص – معلمين ومتعلمين – والأدوات وحجرات الدراسة وتجهيزاتها وكذلك الحضور الذهني لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء. فلا يعقل أن تكون هناك محاضرة يلقيها معلم دون وجود متعلم ولا يعقل أيضا أن يكون هناك محاضر لا يعي ما يقول أو مستمعين لا يدركون ولا يتفاعلون مع ما يقال أمامهم. وعليه فإننا نرى المحاضرة على أنها : "إجراء تدريسي شفهي من المعلم لمجموعة كبيرة من الطلاب بغرض شرح وتفسير وإيضاح بعض المفاهيم والمعارف والمعلومات في وقت يصعب عليه القيام فيه بذلك مستخدما الطرق الأخرى". وهذا الإجراء يدور حول فكرة رئيسية تأخذ شكل قضية ما أو مشكلة. فلابد في يوم من الأيام أن تكون للمعلم أو الطالب أو كليهما فرصة في إعداد محاضرة يتم إلقاؤها في الاجتماعات أو حتى خلال الاحتفالات المدرسية أو المناسبات الخاصة.

2. عيوب طريقة المحاضرة

يرى كثير من الباحثين أن للمحاضرة عيوبا تنفرد بها عن غيرها من طرق التدريس الأخرى ومنها :

أ. أن العرض السمعي Auditory presentation أكبر تأثيرا في المحاضرة من العرض البصري visual presentation فهي لا تصلح لكل الأعمار في تحسين فهم واستيعاب النصوص الصعبة وشبه الصعبة.

ب. أنها تعزز الدور السلبي للطلاب في عملية التعلم.

ج. أنها تبعث على الملل وتشكل مضيعة للوقت.

د. أنها تحد من فرصة قيام الطلاب بالتحدث أو بطرح الأسئلة والاستفسارات.

ه. يعتبرها بعض الطلاب أنها غالبا ما تكون غير متعلقة بموضوعها ويكثر فيها الإسهاب verbosity وتحد من مشاركتهم.

و. أنها لا تراعي الفروقات الفردية بين الطلاب.

ومع ذلك فإن بعض الباحثين يرون أن هذه العيوب تُعزى إلى المحاضر وليست إلى المحاضرة ذاتها. ويتساءلون : هل لا يعد الاستقبال والاستماع طريقان مهمان من طرق التعلم؟ ثم يؤكدون أن الفشل في مراعاة الفروقات الفردية لا يخص طريقة المحاضرة بعينها بل هو خلل وعيب قد يوجد في كثير من طرق التدريس الأخرى. أما عن السلبية passivity فمردود عليها بأنه إذا كان الطلاب لا يتحركون ولا يتكلمون، فلا يعني ذلك أنهم غير نشيطين. فهم يفكرون ويحللون ويوجدون العلاقات البينية، ويحاولون جهد إيمانهم تتبع القضية أو موضوع المحاضرة وأبعاده، ويحاولون استيعاب فلسفته ومنطقه وحجته، ويحكمون على مصداقيته وموضوعيته، ويقيمون الحقائق والأدلة، ويفصلون ما كان منها قويا وما كان ضعيفا، والضروري منها وغير الضروري والحقائق من الرؤى الشخصية.

وهذا ما يدفعنا إلى الحديث عن مزايا طريقة المحاضرة، أو الجانب الايجابي منها.

3. مزايا طريقة المحاضرة

أ. يراها البعض أنها ذات قيمة عالية لمسح ميدان كامل من المعارف خلال وسيط الشخصية الحية – وهو المحاضر – وإثارة الانتباه النشط الذي يقود المتعلمين إلى الفهم.

ب. يمكن تكرار المادة العلمية في المحاضرة بأساليب وعبارات وألفاظ متنوعة، الأمر الذي نادرا ما تقوم به الكتب والمصادر الأخرى.

ج. يمكن للمحاضرة أن تقدم شيئا حديثا جدا – من صحف الصباح مثلا – إذا دعت الحاجة إلى ذلك بدلا من الانتظار لظهوره ونشره في كتاب بعد عام – قل أم كثر.

د. يمكن أن تعوض المحاضرة عن الاعتماد المتزايد على الكتب في بعض المجالات والنقص في الكتب في المجالات الأخرى.

هـ. يمكن للمحاضرة أن تعطي الطلاب إطارا عاما ورؤية ونقدا – قابلا للمناقشة – غير ما يقدم في أي شكل من المواد المطبوعة والمتوفرة لدى هؤلاء الطلاب.

و. يمكن أن تقدم في مادتها المتعة الجمالية والإثارة والحماس لدرجة يصعب تقديمها في الصفحات المطبوعة.

ز. تعطي نوعا من التعزيز الفوري غير الموجود في المناشط التربوية الأخرى.

ويرى علماء النفس أنه يمكن تحفيز الطلاب عن طريق بث الدفء والمرح والحركة والتركيز والمنطق والحماس والانتباه التي يتمتع بها المحاضر، ويجعله قادرا على أن يقدم معارفه لطلابه، وأن يكتسب هؤلاء الطلاب ويستوعبون ما قد قدمه. وهناك نوع من الأمان الذي ينبع من القيام بالعمل المناسب في الوقت المناسب، لفتا للانتباه وتدوينا للملاحظات واستجابة باهتمام أو بتركيز.

وغالبا ما تقاس فعالية طريقة ما من طرق التدريس بقدر ما تعلمه الطلاب من معارف. لكن موقف المحاضرة يمكن أن يقدم التعزيز الاجتماعي والمتعة الجمالية والطمأنينة والراحة الوجدانية كنوع من التعامل مع التفرد الضروري للحالة الإنسانية.

وبغض النظر عن مثالب المحاضرة ومنافعها، فإنها قد حافظت على بقائها كأسلوب للتدريس لأنها ذات دلالة وقيمة إدارية، فهي رخيصة في إعدادها ومتطلباتها، وتسمح لمعلم واحد أن يعلم أعدادا كبيرة من الطلاب. كما أنها مرنة ويمكن تعديلها في لحة قصيرة لتناسب جمهورا خاصا، وموضوعا معينا وزمنا محددا وتجهيزات خاصة، بالإضافة إلى إمكانية تعديلها طبقا لجدول المعلم بدرجة لا تسمح بها المواد التعليمية المطبوعة أو المبرمجة.

ولقد استنتج كثير من الباحثين (أمثال بلاي Bligh 1972 وماك ليتش Mack Leech : 1976) وغيرهم أن أسلوب المحاضرة مناسب عندما :

أ. يكون الهدف الأساسي منها هو نشر المعلومات.

ب. لا تكون المادة العلمية المقدمة غير متوفرة في مكان آخر.

ج. توجد ضرورة لتنظيم وتقديم المادة العلمية بأسلوب معين لمجموعة بعينها.

د. يكون من الضروري إثارة الاهتمام بموضوع المحاضرة.

ه. يحتاج الطلاب تذكر المادة العلمية المقدمة لوقت قصير فقط.

و. يكون من الضروري تقديم مدخل ما لمجال معين، أو لتقديم توجيهات لمهمة تعليمية سيتم تدريسها من خلال بعض الطرق الأخرى.

كما يرى هؤلاء الكتاب أن أسلوب المحاضرة غير مناسب في الأحوال الآتية :

أ. عندما يراد تحقيق أهداف أخرى غير اكتساب المعلومات.

ب. عندما يكون هدف الاستبقاء والاحتفاظ retention للمادة العلمية طويل المدى.

ج. عندما تكون المادة العلمية معقدة أو مجردة أو متناثرة.

د. عندما تكون مشاركة المتعلم ضرورية لتحقيق أهداف التعلم.

ه. عندما تكون الأهداف المعرفية ذات مستويات عليا (كالتحليل والتركيب والتقويم) هي غرض الدرس.

إلا أننا نرى أن بلاي Bligh وليتش Leech قد جانبهما الصواب في الفقرة الثالثة، إذ أن من الممكن تبسيط وشرح وبيان وتفسير المادة العلمية المعقدة بأكثر من

طريقة وبأكثر من أسلوب للعرض، من ضرب للأمثلة وعقد للمقارنات وإعادة صياغة للمفردات أو المصطلحات الصعبة لسيهل فهمها واستيعابها من قبل الطلاب في المحاضرة، أما عن المادة العلمية المتناثرة، فلا نرى أنسب ولا أفضل طريقة لجمعها وتصنيفها وتوظيفها من طريقة المحاضرة. فقد تكون هذه المادة في كتب أو مجلات علمية أو إصدارات لندوات أو مؤتمرات أو منتديات أو فيها جميعا أو معالجة بأسلوب مختلف في كل من هذه المصادر. فالمحاضر يجمع ما قد تفرق ويؤلف ما قد اختلف ويستطيع عقد المقارنات والتقابلات وإيجاد العلاقات بين أجزاء المادة العلمية المتناثرة في المصادر المختلفة.

وفي كل الأحوال يجب فصل أخطاء المحاضر Lecturer عن عيوب الطريقة نفسها Lecture .

4. كيفية إعداد المحاضرة

من المعلوم أن مدة المحاضرة تحدد كيفية إعدادها ومدى ضرورة الإعداد. فالمحاضرة الطويلة والتي تأخذ شكلا رسميا يجب الإعداد لها إعداداً جيدا، أما المحاضرة القصيرة والتي تقل فيها الرسميات، فبإمكان المحاضر أن يعد لها بأسلوب مختلف أولا يعد لها على الإطلاق.

إن المحاضرة التي تستغرق وقتا أطول تستدعي من المحاضر أن يفكر في أربعة عوامل وهي المعرفة بالموضوع، وارتياحه في استخدام أسلوب المحاضرة، والوقت المسموح له للإعداد للمحاضرة، واستخدام الوسائط. فمن اللازم على المحاضر أن يكون ملما بالمحتوى المعرفي لموضوع المحاضرة ويعرض عند تقديمها أمثلة وتطبيقات حية بأساليب مرنة في شرح الأفكار واستخدام التعبيرات والصور البيانية التي تضفي نوعا من الإثارة والبهجة على نفوس الطلاب. فالمحاضر وحده يملك الألفة بالمفاهيم البديلة المستخدمة في موضوع المحاضرة، فلا يبخل على نفسه في تقديم وتنويع مفردات حديثة ولا يقتر على مستمعيه في توضيح المفاهيم العامة التي يمكن تطبيقها في أكثر من مجال.

هناك بعض المعلمين الذين لا يميلون إلى استخدام أسلوب المحاضرة جراء خوفهم من فكرة الحديث العام أو الجماهيري من أي نوع. فالخوف يقلل من قدراتهم

على التواصل. لذا فإن على هؤلاء المعلمين أن يدربوا أنفسهم على الاسترخاء والجلوس في مكان ما يتخيل فيه المعلم أنه أمام مجموعة كبيرة من الطلاب ويلقي محاضرته. وسيقل القلق شيئا فشيئا من مواجهة الآخرين في حديث عام. فالاسترخاء والقلق لا يتوافقان.

ويتطلب إعداد وتنظيم المحاضرة الجيدة وقتا كافيا لجمع المعلومات وتحديد ما يجب التأكيد عليه، وتنظيم للأفكار وخلق أو إيجاد أمثلة حية ومؤثرة. لكن المعرفة الواسعة بموضوع المحاضرة وما يتعلق به من خلفيات أخرى يجعل الشرح والعرض والتفصيل وتناول الأمثلة شيئا تلقائيا للمحاضر ذاته، وييسر عليه القيام بمهمته.

وعلى المعلم قبل إلقاء محاضرته أن يتأكد من مدى حاجته لاستخدام الوسائل والمعينات والتجهيزات من أفلام وشرائح وتسجيلات وخلافه، ومدى توفر هذا أو ذاك، وكذلك مدى مناسبته واتصاله بموضوع المحاضرة وتكلفته. إن مراجعة هذا كله توفر وقتا وجهدا كبيرين في عمليتي الإعداد والعرض.

5. عناصر المحاضرة Parts of the Lecture

من المعلوم أن لكل محاضرة مقدمة introduction ومتن body وخاتمة conclusion .

أ. المقدمة The Introduction of the Lecture

ولها وظائف عديدة منها :

- إثارة دافعية الطلاب.
- تقديم المشعرات الدافعية motivational cues (الخاصة بمحتوى المحاضرة).
- عرض المحتوى الضروري في نقاط محددة – مساعدة الطلاب في تنظيم المحتوى.
- إثارة الوعي بالمعارف أو الخبرات ذات الصلة بموضوع المحاضرة.

ويقصد **بإثارة دافعية الطلاب** أن تتصل المحاضرة بغايات وأهداف الطلاب كالحصول على درجات عالية أو حل مشكلة ذهنية أو إشباع حب الاستطلاع عندهم أو القدرة على مساعدة الآخرين. وكل ذلك يتوقف على سن وجنس متلقي المحاضرة

ووضعه الاجتماعي ومستوى قدراته وخبراته التعليمية السابقة وكذلك نوع المعيشة والظروف الحياتية المحيطة.

أما **تقديم المشعرات الدافعية** فتتضح من خلال أن موضوع المحاضرة، قد يكون متضمنا في أسئلة الامتحانات. قد يكون هذا دافعا للتعلم حتى لو كان محتوى المحاضرة يتسم بالصعوبة. لكن التعزيز الذاتي self reinforcement قد يكون باعثا للطلاب على فهم الموضوع وحل المشكلات، خاصة وأنهم غالبا ما يعزون attribute النجاح إلى قدراتهم الخاصة ويعزون الفشل إلى صعوبة المهام الموكلة إليهم.

وعرض المحتوى الضروري يتمثل في إعلان المحاضر عن موضوع المحاضرة في فقرة قصيرة أو عبارة تقريرية مثل : موضوعنا اليوم هو ____، هذه المحاضرة تتحدث عن ______، في هذه المحاضرة سنرى أن ______، ثم يقوم المعلم بتلخيص النقاط الرئيسية في موضوع المحاضرة أو يعرف المصطلحات المتعلقة بهذا الموضوع. بعد ذلك يحدد الأهداف المرجو تحقيقها قائلا : بنهاية هذه المحاضرة، يجب أن تكون قادرا على ____ فوضوح الأهداف يعين المعلم والمتعلم على تحقيقها.

وعن **مساعدة الطلاب في تنظيم المحتوى**، فإن هذه الوظيفة تتعلق تعلقا وثيقا بالمنظمات المتقدمةadvance organizers، أي أن إعلام الطلاب مقدما بالأسلوب الذي تنظم به المحاضرة يمكن أن يحسن من فهمهم واستيعابهم، كما يحسن من قدراتهم على استدعاء وتطبيق ما قد سمعوه وفهموه أثناء المحاضرة.

وتتمثل قواعد التنظيم في إيجاد قواعد وافتراضات يعتقد في صحتها. فمثلا يُذكر أن تقرير البحث في العلوم النفسية ينظم طبقا للهدف والطريقة والنتائج والتفسيرات والاستنتاجات، أو أن قوة الصاروخ تقع تحت قانون نيوتن الثالث للحركة : لكل فعل رد فعل مساو له في القوة ومضاد له في الاتجاه For every action there is an equal and opposite reaction. هذه القواعد والافتراضات يجب أن تساعد الطلاب على تذكر المفاهيم التي ترتكز عليها المعارف الجديدة. وبالتالي فإن هذه المفاهيم تساعدهم على تصنيف وتخزين واسترجاع المعلومات التي تعلموها.

والمنظمات المتقدمة يمكن أن تجعل المادة أو المحتوى الذي يبدو ضعيف المعنى أو غير واضح التنظيم – أكثر غناء بالمعاني وأكثر قابلية للتذكر. وعندما نخاطب المنظمات المتقدمة، فإننا لا نعطي الطلاب مجموعة من الحقائق وندعهم يكونون أو يصلون إلى التعميمات عن طريق التبرير الاستنباطي inductive reasoning كالمستخدم في طريقة الاكتشاف، ولكننا نقدم لهم المفاهيم والتصنيفات المطلوبة لها وذلك لتفسير الاكتشافات

وفيما يتعلق **بإثارة الوعي بالمعارف أو الخبرات ذات الصلة بموضوع المحاضرة**، فإن طرح الأسئلة بأسلوب غير رسمي أو في شكل امتحان قصير Quiz مكتوب، يعد طريقا آخر لمساعدة الطلاب على تنظيم المحتوى، ولجعلهم على وعي بما قد تعلموه والذي يمكن أن يساعدهم على موقف التعلم الجديد، ومن ثم يحددوا ما هو مهم وما هو غير مهم. إضافة إلى أن إجاباتهم ستعطي المعلم فكرة عن مستوى المعارف لديهم الطلاب كما أنه سيكون لديه أساس لتعديل مسار عملية التدريس.

ويعتقد أن أهم عامل يؤثر في التعليم هو ما يعرفه الطلاب فعلا وما يجب أن يحدده المعلم من هذه المعارف وما يقوم بتدريسه للطلاب في ضوء تلك المعارف، بمعنى أن التعلم السابق بما فيه من معارف وخبرات مختزنة في الذاكرة يشكل متطلبات وقدرات للتعامل مع متطلبات الموقف الحالي.

ب. متن المحاضرة The Body of the Lecture

لابد للمعلم أن ينتقل من مقدمة المحاضرة إلى متنها كي يقوم بتغطية محتوى المحاضرة وإيجاد الترتيب المطلوب لها موضحا شكل تنظيمها ومحتواها ومستحوذا على انتباه الطلاب.

فلابد وأن تغطي المحاضرة ما يريد الطلاب أن يتعلموه، بمعنى أن يقدم فيها المحتوى وثيق الصلة بالاختبار، لأن الطلاب عادة ما يؤدون أداء حسنا في الاختبارات عندما يحسن تغطية محتواها، وذلك كما تؤكد الدراسات في أن المحتوى عادة ما يكون له تأثير كبير على التحصيل. وعليه فإن على المُحاضر أن يقدم المحتوى بما يشمله من حقائق ومفاهيم ومبادئ لطلابه والمطلوب منهم أن يتعلموه خاصة وإذا كانت

المحاضرة هي مصدر الطلاب الوحيد في ذلك المحتوى، وهذا ما يطلق عليه الوقت المناسب للهدف المناسب Time on target .

ومما يجمع عليه التربويون هو أن تكون المحاضرة منظمة تنظيما حسنا. فكم سمع الجميع منا عن المحاضرات حسنة التنظيم، حيث يكون بناؤها واضح الغرض والهدف ومترابطة الأجزاء في تسلسل منطقي ومتجهة نحو تحقيق الغرض المنشود ألا وهو إحداث الاتصال الفعال. وعلاوة على ذلك، فإن حسن التنظيم وجودته يحسن عملية الفهم والاستيعاب بل ويقوي الذاكرة وخاصة عند استخدام العبارات الانتقالية Transitional Statements .

ويستطيع المعلمون تنظيم متن المحاضرة وبالتالي تنظيم خلاصتها بأساليب كثيرة مختلفة منها العلاقات بين المكونات Component Relationships، والعلاقات المتعاقبة أو المطردة Sequential Relationships، والعلاقات ذات الصلة أو المطابقة لمقتضى الحال Relevance relationships، والعلاقات الانتقالية Transitional relationships أو العلاقات الرابطة Connective

أ. **العلاقات بين المكونات** : ويقصد بها أن المحاضر يبين كيف أن الفكرة الأساسية تتكون من أفكار عديدة أصغر منها. فإذا فهم الطلاب ذلك، كان ذلك عليهم أسهل في فهم الفكرة الأساسية، ومن ثم في تذكر الأفكار الفرعية المرتبطة بها تبعا لذلك.

ب. **العلاقات المتعاقبة** : ويقصد بها ترتيب وتعاقب الأحداث على أساس شكل ترتيبها كالترتيب الزمني، أو الأسباب والنتائج، أو التدرج الذروي أو الهرمي، أو على أساس المزايا والعيوب.

ج. **العلاقات ذات الصلة** : ويعني بها أن هناك فكرة أساسية قائمة بذاتها وهناك معيار ما يحدد عما إذا كانت الأفكار الأخرى يمكن شمولها كجزء من القضية على أساس ذلك المعيار من عدمه. بمعنى أن يقوم المحاضر بتحديد المعيار، ثم يبين كيف أن تطبيقه ينتج عنه تضمين بعض الأفكار للفكرة الأساسية واستبعاد بعض الأفكار الأخرى منها.

د. **العلاقات الانتقالية أو الرابطة :** ويمكن بيانها باستخدام كلمات وعبارات الربط التي تحدد هيكل تنظيم المحاضرة وتجعل الطلاب على وعي تام بها، كتكرار بعض العبارات التي تحدد الأجزاء المكونة للكل في شكلها المتسلسل، مثل يمكن تحليلها طبقا لـ ....، وأكرر أن ....

ومما هو جدير بالذكر أن تقوم المحاضرات على التوضيح والتعريف والشرح والتفسير للمفاهيم والأحداث وغيرها، وأن يستجيب المحاضر فيها لحاجات الدارسين في تقديم المعلومات الضرورية في بناء وتعديل الأطر المعرفية لديهم، وأن تكون تلك المعلومات كاملة وكافية ومحددة في تنمية الوعي بمحتواها، كما عليه أن يزود الطلاب بالأدوات اللازمة لهم في تعلم هذه المعلومات بالشكل والحجم والكيفية المطلوبة لتصير لديهم معارف بعد ذلك.

وعليه، فإن المفاهيم يجب أن تكون دقيقة ومحددة كتمام وجود ووضوح العلاقات القائمة بينها. بمعنى أن المعلم أثناء محاضرته عليه أن يفهم السؤال المطروح، ثم يحدد العناصر والمتغيرات والمفاهيم والأحداث الداخلة في العلاقة المراد شرحها، ثم يحدد العلاقة بين هذه العناصر السابقة ثم يبين أخيرا كيف أن العلاقة التي تم تحديدها هي مثال لعلاقة أو مبدأ أكثر عمومية وشمولا.

ولا يقتصر المحاضر عند ذلك الحد، بل لابد من توضيح المحتوى بإعطاء الأمثلة وعقد المقارنات متجنبا المصطلحات الغامضة والعموميات غير الواضحة.

الإستحواذ على انتباه الطلاب أثناء المحاضرة :

ويتطلب ذلك تنوع المثيرات اللفظية وغير اللفظية، والابتعاد عن رتابة درجة الصوت ورتابة الحركات والإشارات والعبارات المبتذلة المتكررة.

كما أن على المحاضر أن يغير من قنوات الاتصال ليحدث تغييرات في أنماط الاستجابة لدى الطلاب وميكانيزمات الانتباه عندهم. كأن ينتقل من استخدام أسلوب الاتصال الشفوي إلى الاتصال البصري أو السمعي فالعين لا تشبع من نظر والأذن لا تمل من خبر.

وتقديم بعض النشاط البدني أثناء المحاضرة كالسماح بالحركة أو فسحة قصيرة للاسترخاء أو ما شابه ذلك قد يكسر حدة المحاضرة ويجدد النشاط. كما أن روح الدعابة والمرح - كما تؤكد الأبحاث النفسية والتربوية - تعزز الفهم والتركيز وتخلق جوا مريحا داخل الفصل، جاذبة انتباه الطلاب. وعلى المعلم ألا يستخدم الطلاب مادة لإثارة الدعابة كي يكون قادرا على تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعلم من جميع طلابه.

وإظهار الحماسة من جانب المعلم بموضوع المحاضرة بما يضفيه عليها من أمثلة حية وشروحات تفصيلية وتنوع في طبقات صوته واستمرار اتصاله البصري بجمهور المتعلمين، وحركته غير الزائدة داخل الفصل أو على المنصة واستخدام الإيماءات والحركات والإشارات التي يتطلبها موضوع المحاضرة – كل ذلك ينم عن سلوكيات تظهر حماسته وترفع من تحصيل طلابه.

أما طرح الأسئلة أثناء المحاضرة، فيعتقد البعض أنه غير مناسب لذلك الأسلوب التدريسي. وهذا اعتقاد خاطئ - إذ أن نجاح المحاضرة يتوقف على استجابة المتعلمين للأسئلة الموجهة إليهم مع العوامل الأخرى. فتضمين الأسئلة في المحاضرة يمكن أن يخدم عددا من الوظائف أهمها :

أ. التأكيد على نقاط معينة في المادة الدراسية المقدمة والتي تستحق انتباها خاصا.

ب. السماح للطلاب بممارسة المعارف التي اكتسبوها حديثا.

ج. إثارة الوعي الذاتي لدى الطلاب بمدى فهمهم بما سبق وإثارة دافعيتهم لما تبقى من المحاضرة.

د. تعد الأسئلة شكلا من أشكال تنوع المثيرات.

ه. إجبار الطلاب على مراجعة ما قد تعلموه حديثا وإنعام النظر في المادة التي قدمها المعلم وحتى النقطة التي طرح فيها سؤالا.

وأما تدوين الملاحظات Note-taking من قبل الطلاب أثناء المحاضرة، فيراها بعض المعلمين أنها تعزز لديهم المعرفة بأن الطلاب يقدرون ويتتبعون ما يقولونه بشكل ما. ويتساءل البعض عن ماهيتها ودورها في تفسير ما يقدمه المعلم أثناء المحاضرة أو في عملية التذكر من جانب الطلاب قبل الاختبارات، ويعتقد البعض

الآخر أنها تشتت أذهان الطلاب وتقلل تركيزهم. ونرى أن صواب هذا الرأي أو ذاك يتوقف على عدة عوامل منها موضوع المحاضرة والوقت المخصص لها ومدى ارتباطها بالاختبارات النهائية أو قنوات الاتصال المختلفة والمستخدمة فيها.

خلاصة المحاضرة Conclusion of the Lecture

عندما ينتهي المحاضر من تقديم محاضرته شرحا وتفصيلا مستخدما الأساليب المختلفة لجعلها واضحة ومفهومة، كاملة ومعبرة عن موضوعها، محددة المفاهيم في جو من التناغم بين المحاضر وجمهوره، يبقى عليه أن يتمم وينهي ما قد بداه ويختتم ما قد أنجزه في رباط متكامل ومعبر عن كل ما تم تقديمه في متن المحاضرة. ونهاية القول إن ختام المحاضرة له عدة وظائف منها:

أ. تعطي فرصة للمعلم للتفاعل وتقوية الأواصر الاجتماعية مع الطلاب.

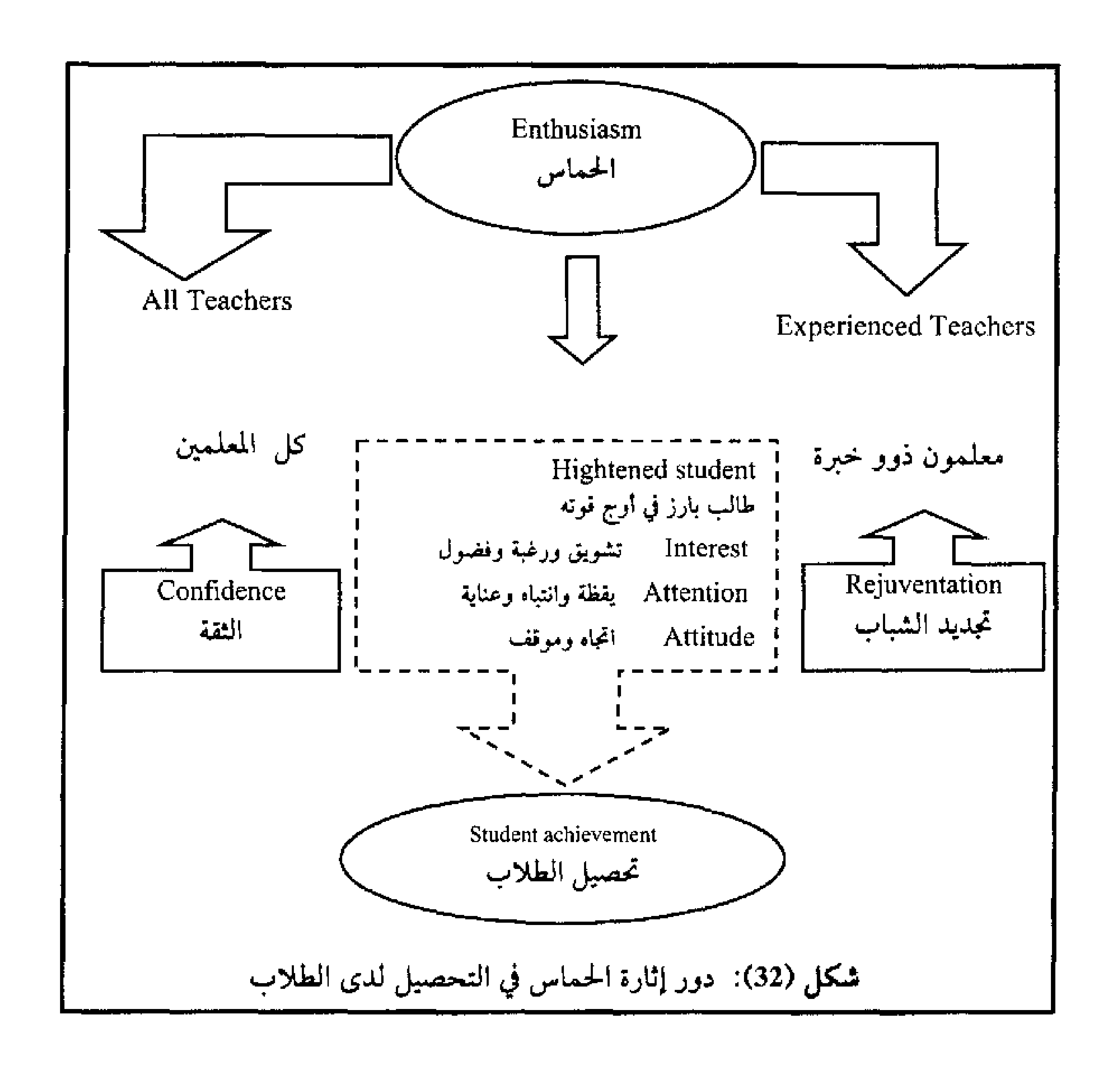
ب. تعطي فرصة أكبر للمعلم للتأكد من فهم الطلاب للمحتوى المقدم وذلك بسؤالهم عن أفكار معينة أو إعطاء أمثلة أو تعريفات أو تطبيقات.

ج. تسمح للمعلم بتوضيح وجلاء أي سوء فهم لدى الطلاب وذلك بالإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.

د. تعمل عمل المنظمات البعدية Post organizers في أنها تجعل الطلاب يعلمون ويعرفون ما كان يجب عليهم أن يتعلموه، ويتعرفون على النقاط الأساسية في متن المحاضرة.

ويتساءل البعض عن وجوب وجود ملخص المحاضرة في نهايتها أم في بدايتها. وتكون الإجابة أنه إذا كان في البداية فهو يعين الطالب على الاستعداد، وإذا كان في النهاية فهو يعمل عمل المراجعة. فالملخص يختلف عن المنظم المتقدم Advance organizer ، ليس فقط في مركز وجوده بل في كونه أكثر تجريدا وعمومية وشمولية من المحاضرة أو المادة التعليمية. ومع أن الاختلاف قائم بشأن شكل تقديم هذا الملخص – شفاهيا أو تحريريا–، لكن أغلب الدراسات تميل لأن يكون الملخص في نهاية المحاضرة وختامها.

وأخيرا فإن طريقة المحاضرة ليست مناسبة لكل المعلمين. فهي تعتمد على بعض السمات الشخصية للمعلم كالصوت والأسلوب والطريقة والخطو والطلاقة وراحة المعلم لها، وكذلك حسن تنظيمها وبعض الأمور الأخرى التي تستدعي من الراغب في استخدامها أن يبحث عنها. ونرى أن المحاضرة – مع ما فيها من مثالب وأوجه نقص – يمكن أن تساهم مساهمة بالغة في تحقيق التعلم النشط. وذلك لأن الحماس من قبل طرفي المحاضرة يمكن أن يولد الدافعية لدى كل منهما لتحقيق أهدافه. فالمعلم معني بأداء رسالته وبمعاونة الطلاب على التعلم. والمتعلمون معنيون بالتحصيل أيا كان مجاله. فوجود الحماس من جانب المعلم يجعله يحس بالثقة في أدائه وأنه قادر على تحقيق أهدافه، خاصة إذا كانت لديه الخبرة التدريسية في محتوى معين أو لفئة معينة أو باستخدام استراتيجيات معينة. وفي ضوء ذلك قام توبار وميستر Tauber & Mester (2007) بوضع نموذج يؤكد أن الثقة من عدمها والخبرة من عدمها مدفوعين بالحماس يستثيران دافعية المتعلمين للتحصيل وأن العلاقات بين كل هذه العناصر في تفاعل مستمر وتأثير متبادل.



شكل (32): دور إثارة الحماس في التحصيل لدى الطلاب

ثانيا: طريقة المناقشة Discussion : طريق للحوار

مقدمة

لقد أدى نقد طريقة المحاضرة بالتربويين إلى التفكير في إمكانية التدريس من خلال المجموعات الصغيرة لما لذلك من مميزات عديدة حيث يكون الطلاب وجها لوجه – يتحدث أحدهم فيستجيب له الآخر مع إمكانية تدخل طالب ثالث في المناقشة، ويكون المعلم محلقا على أجواء عملية التفاعل المعقدة هذه ومسيطرا عليها من حيث قيامه بدور رئيس الجلسة chairperson والمرشد guide ومفتتح الجلسة initiator والملخص summarizer وكذلك الحكم refree لهذه الجلسة.

ويُعتقد أن طريقة المناقشة مفيدة في تقوية القدرة على التفكير الناقد. فهي تجبر الطلاب على أن يتعلموا مساندة آراءهم باستخدام التبرير القائم على الحقائق، والمحددات والمفاهيم والمبادئ، كما أنها تعزز مشاركة الطلاب في المناقشات. وهذا ما يعد أمرا مهما في أي بيئة ديمقراطية تظهر فيها أهمية هذه المهارة - مهارة المناقشة - في استقصاء حر وعقلاني للأفكار وذلك من خلال تنمية القدرة على الاستماع للآخرين وتقييم حججهم ، وتكوين آرائهم الخاصة بهم فيما يعرف بعملية الأخذ والعطاء the give and take، ومقاومة التأثير الواقع على الفرد بشأن ما يحب وما يكره ومقاومة الضغط من الآخرين بقبول التسوية والرضا بالأمر الواقع. هذا بالإضافة إلى تنمية القدرة على التركيز على المشكلة قيد البحث بغض النظر عن المسائل العاطفية المتعلقة بها.

وتشير بعض الدراسات إلى أن طريقة المناقشة يتعاظم دورها في حفظ واستبقاء الحقائق والمفاهيم والمعارف وغيرها، وفي تعلم المهارات العليا للتفكير وفي تكوين الاتجاهات وإثارة الدافعية. ولأن هذه الطريقة تسمح للطلاب بنشاط أكثر وتغذية راجعة أكبر وأسرع، فهي بذلك تعزز فهم واستيعاب المفاهيم وتنمي مهارات حل المشكلات.

وتؤكد بعض الدراسات الأخرى أن طريقة المناقشة تمثل ضرورة ملحة في الحالات الآتية :

1. إذا كان الهدف المنشود هو إكساب مهارات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
2. لتعزيز الحفظ طويل المدى.
3. مع المادة التعليمية المجردة أو شديدة التعقيد.
4. إذا كانت مشاركة الطالب جزءا أساسيا من الهدف المطلوب تحقيقه.
5. إذا لم تكن لدى الطلاب خلفيات مناسبة أو المستويات التعليمية المطلوبة.

إلا أننا نرى أن البندين الثالث والخامس قد يسببان بعض المشكلات أثناء المناقشة لأن المعلم سيبذل وقتا وجهدا كبيرين في توجيه الطلاب للوصول بأنفسهم خلال المناقشة إلى تحليل المعقد إلى أبسط مكوناته وربط المجرد لأقرب المحسوسات إليه. كما أن مسئولية تزويد الطلاب بالخلفيات المناسبة عن موضوع ما تعد أمرا يضطلع به المعلم ويصعب قيام الطلاب به، فللمحاضرة في هذا الأمر أو ذاك تأثير أكبر وأسرع. ويرى علماء النفس أن للمناقشة دورا اجتماعيا في تعزيز المهارات الاجتماعية كالتعاون والمشاركة واحترام الآخرين ومشاعرهم والإحساس بالذات والانتماء للمجموعات المحيطة.

ومع ذلك، فإن طريقة المناقشة لا تخلو من عيوب أهمها:

1. يراها بعض الطلاب أنها مضيعة للوقت، فهي لا تضيف إليهم جديدا، أو أن الاستفادة في حالة حدوثها تكون ضئيلة لورودها من ذويهم عكس ما يكون ذلك من معلم متمرس أو عالم خبير.
2. انتقال المعارف والمعلومات يكون بطيئا على عكس انتقالها عن طريق المحاضرة.
3. الحاجة إلى وقت طويل للاتفاق بشأن بعض المعلومات ومن ثم صياغتها في شكلها النهائي.
4. إمكانية سيطرة وهيمنة الطلاب المتفوقين على ذويهم في حجم المشاركة وسير المناقشة.
5. إمكانية حدوث بعض المشكلات في إعداد وتنفيذ المناقشة من حيث المكان، وكذلك في ضبط وتنظيم سلوكيات الطلاب نظرا لعدم ممارستهم لهذا الأسلوب في دراستهم السابقة.

ومع أننا دائما ما نقرن المناقشات بالمجموعات الصغيرة، إلا أننا نرى أن ذلك يمكن تفعيله في الفصول ذات الكثافة العالية Large classes وذلك بتقسيم الفصل الواحد إلى مجموعات صغيرة – في كل مجموعة خمسة أو ستة طلاب تقريبا. وهذه المجموعات قد تأخذ شكلا أو آخر من أشكال المناقشة مثل الندوات symposiums

والمناقشات الجماعية العامة (وأحيانا يطلق عليها مناقشات اللجان) panel discussions وفرق المناظرات debating teams وفرق لعب الأدوار role playing teams ومؤتمرات المائدة المستديرة round table conferences والمجموعات الطنانة Buzz groups وورش العمل workshops والسيمنارات seminars والمجموعات المتداخلة circles within circles (مجموعة من المناقشين discussants داخل مجموعات من أفراد الجمهور audience members) والمنتديات Forums وغيرها.

وأيا كان نمط المناقشة المستهدف، فلابد أن تكون كل مجموعة صغيرة بالحجم الذي يسمح لكل فرد فيها بالتحدث. فغالبا ما تقوم المجموعات الصغيرة بطرح أسئلة أو موضوعات للمناقشة، أو بتقديم إجابات أو حلول، أو تقوم بعمليات تحليل وتركيب، أو تعرض وجهة نظر قد أعدت سلفا أو تأتي تلقائية تبعا للموقف. كل هذا أو بعضه يمكن أن تشارك به المجموعة الصغيرة مع باقي المجموعات إجمالا بأسلوب شفهي أو تحريري. وعند ذلك يكون على هذه المجموعة أن تختار من بين أعضائها من يتحدث باسمها ويقدم أفكارها أمام الفصل كله.

ونظرا لتعدد وتداخل أشكال المناقشة سيقتصر الحديث عن المناقشات الجماعية العامة وفرق المناظرات والمجموعات الطنانة.

أ. المناقشات الجماعية Panel Discussions :

ويطلق عليها أحيانا مناقشات اللجان، وتتميز بوجود تفاعل مباشر بين أفراد المجموعة الصغيرة الذين لديهم معرفة كافية بالموضوع. فهم يناقشون مشكلة ما للوصول إلى حل لها، وذلك عن طريق الدخول في نمط من أنماط التواصل الذي يسمح بتبادل للأفكار. فأعضاء المجموعة يقومون بعرض وجهات نظر مختلفة أو معلومات متباينة بشأن موضوع المناقشة وعلى المعلم أن يدير المناقشة بأسلوب ديمقراطي غير متحيز لوجهة نظر خلافية Controversial . بل عليه أن يوضح ويؤكد بأسلوب لبق غرض وفلسفة المناقشة. فما هي إلا لإثارة تفكير جمهور الطلاب وإعطائهم كمستمعين رؤية أعمق للمداخل المختلفة لمشكلة من المشكلات، بل

ويساعدهم على كيفية فهم المشكلة فهما صحيحا أو حلها. وعليه يمكن تحديد أداور ومسئوليات المعلم في المناقشة الجماعية العامة في الآتي:

1. افتتاح المناقشة بطرح قضية ما أو التساؤل المطلوب حله.
2. إثارة روح المناقشة وتوجيهها.
3. تحديد المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالموضوع.
4. الحفاظ على انتقال الحديث من نقطة إلى أخرى مع إعطاء الفرصة لجميع الأفراد للتعبير عن وجهات نظرهم بحرية.
5. ضبط عامل الوقت سواء أكان المخصص لكل نقطة أو المحدد لكل متحدث.
6. طرح الأسئلة بغرض توضيح بعض النقاط لجمهور المستمعين.
7. تلخيص ما قد تم الاتفاق عليه بين الحين والآخر وباختصار.
8. استخدام السبورة أو بعض الوسائل الأخرى خاصة البصرية منها في تجديد وإنعاش روح المناقشة.
9. التعامل مع التوتر والخلاف اللذين قد ينشآن أثناء المناقشة بشيء من اللباقة والكياسة والفكاهة.
10. دعوة الحضور إلى تقديم تعليقاتهم أو لطرح أسئلة إن وجدت.
11. تلخيص موضوع المناقشة إجمالا والوصول إلى قرار فيه.

وبالتالي فإن للمتعلم الذي يمثل أحد أفراد اللجنة أو المناقشة أن يضطلع بأدواره ومسئولياته التي تتمثل في :

1. المعرفة التامة بكل جوانب الموضوع فضلا عما أعده سلفا عن طريق القراءة والاطلاع.
2. القدرة على تحليل الملخص المبدئي الذي يقدمه المعلم عن موضوع المناقشة وتوقع متى يمكنه أن يقدم أفضل مساهماته بشأن ذلك الموضوع.
3. العمل الجاد وتركيز الجهد على هدف المجموعة وليس على الأهداف الفردية.

4. الإنصات الجيد والحديث الواضح الفعال والاهتمام بالملاحظات التي يبديها الآخرون.
5. النقد الموضوعي للأفكار والآراء ولا يتعدى ذلك إلى لأشخاص.

وفيما يلي مثال لسؤال يتعلق بقضية جديرة بالمناقشة.

كيف يمكن حل مشكلة الدروس الخصوصية بمصر؟

وللإجابة عن هذا السؤال يلزم التفكير في بعض الأسئلة مثل :

- كيف يمكن تحسين ظروف المعلم؟
- كيف يمكن تغيير نظم الامتحانات؟
- كيف يمكن إقناع الطلاب وأولياء أمورهم في الإقلاع عن الدروس الخصوصية؟
- كيف يمكن تعظيم دور المدرسة في التربية والتعليم؟

ولمناقشة هذه القضية يلزم على المعلم أن يحدد مجموعة من الطلاب تشكل لجنة وتمثل بعض الاختلافات المبدئية في الرؤى وتقترح بعض المراجع أو بعض الخبراء للرجوع إليهم. ومن ثم يتم تنظيم لقاء خارج الفصل لإعداد جدول الأعمال المزمع استخدامه في المناقشة. وفي يوم انعقاد المناقشة، يجلس المعلم وأفراد المجموعة على طاولة تواجه باقي الطلاب الذين يمثلون الجمهور. يقوم المعلم بتقديم أفراد المجموعة ثم يفتتح المناقشة وذلك بعرض السؤال "كيف يمكن حل مشكلة الدروس الخصوصية في مصر؟"

ثم يعرض جدول الأعمال المدون على السبورة :

- هل يمكن حل المشكلة بتشريع قانوني؟
- هل يمكن تدخل نقابة المعلمين واتحادات الطلاب ومجالس الآباء في حل المشكلة؟ كيف ؟
- هل يمكن تغيير أسلوب الامتحانات القائم مع الإبقاء على أسلوب التلقين في التدريس؟

- هل نظام القبول بالكليات له دخل في هذه المشكلة؟ كيف؟

وعندما تنتهي المجموعة من تداول كل قضية أساسية بالمناقشة والتحليل يقوم المعلم بتلخيص النقاط الأساسية باختصار داعيا الجمهور إلى المشاركة بتقديم وجهات نظرهم أو بطرح الأسئلة مراعيا أدواره ومسئولياته المنوه عنها سلفا.

ب. فرق المناظرات Debating Teams

ينشأ هذا الشكل من المناقشات عندما يقوم الأفراد ذوي الأفكار والآراء والمعتقدات المختلفة بدراسة نفس المشكلة ويصلون إلى نتائج مختلفة. وفي هذا النمط يقوم كل مشارك بإعداد خطاب يدافع عن أو يهاجم فرضية ما، وفيما يعرف بالمناظرة. وفيها يسمح لأعضاء فريق الإدعاء وأعضاء فريق الدفاع بتبادل الأدوار في التحدث للحث على تبني أو رفض حل يدعي صحته. وعلى المتناظرين أن يحددوا موقفهم بشأن القضية المطروحة فقط بعد دراستها دراسة جادة متأنية كي يتجنبوا الفشل في إقناع الجمهور بما يطرحونه.

ومما هو جدير بالذكر أن المتناظرين عادة ما يعطون وقتا متساويا للحديث. ويجب اختيار المتناظرين قدر الإمكان من المتساوين في الوضع الاجتماعي والخلفية عن القضية المطروحة والمهارة اللغوية خاصة التحدث، وعلى الجميع أن يفهم أن غرض المناظرة هو تقديم تحليل للمشكلة والعرض المنصف والنزيه والموضوعي للحجج المؤيدة أو المعارضة لها.

ومع أن فريق الادعاء affirmative side هو الذي يبدأ المناظرة وينهيها إلا أن لفريق الدفاع negative side نفس الفرصة ونفس الوقت في الحديث وفي تفنيد الرأي الآخر. وعليه يكون الحال هكذا:

الحديث الأول للادعاء	5 دقائق	التفنيد الأول للدفاع	2.5 دقيقة
الحديث الأول للدفاع	5 دقائق	التفنيد الأول للادعاء	2.5 دقيقة
الحديث الثاني للادعاء	5 دقائق	التفنيد الثاني للدفاع	2.5 دقيقة
الحديث الثاني للدفاع	5 دقائق	التفنيد الثاني للادعاء	2.5 دقيقة

وهنـاك شـكل آخـر للمنـاظرة يقـوم علـى مـا يـسمى بالاسـتجواب Cross examination وفيه يقوم أعضاء كل فريق بطرح أسئلة لأعضاء الفريـق الآخـر علـى امتداد المناظرة مع ملاحظة احتفاظ كل فريق بحقه في نفس الوقت الذي يعطاه الطـرف الآخر.

وما يميز المشاركة في المنـاظرة هـو عامـل التحليـل الـواعي للقـضايا والتبريـر المنطقي والتفكير. فالمناظرة تتحدى تفكير الفرد وقدرته على كـشف أخطـاء ومـواطن الضعف لدى خصومه، ولكن هناك بعض النقاط الواجب اتباعهـا عنـد الاشـتراك في المناظرات منها:

1. يجب أن يكون اتجاه الفرد ملائما للموضوع وللخصوم ولجمهـور المـستمعين. وأن توجه الحجج إلى القضايا ولـيس إلى الأشـخاص مـع الاحتفـاظ بوجهـة النظر في هدوء وفي جو من المرح.
2. تقديم الحقائق بالأدلة والبراهين المؤيدة أو الرافضة لنقاط معينة.
3. كشف مغالطات الخصم ودحضها.
4. تدوين كل النقاط الواجب استخدامها لتبرير رأي معين.

ويتمثل دور المعلم في المنـاظرة علـى تعـيين موضـوع المنـاظرة وتحديـد أعـضاء الفريقين المتناظرين وكذلك الإعداد لها وإدارتها. كما أنـه هـو المعـني باتخـاذ القـرار في تحديد الفائز في المناظرة مبديا لأسباب وراء اتخاذ قراره.

ج. المجموعات الطنانة Buzz Groups

ويمكن إجراء جلسات هذه المجموعات بنجاح مع الموضوعات المألوفة التي تحتاج رأيا وتقييما وتخطيطا وتفاعلا جماعيا. ويرى المعلم وهو في مقام المسئول عن تنفيذ ذلك الشكل من المناقشة أن يشترك كل الحاضـرين فيهـا أيـا كانـت تلـك المـشاركة. فيقـوم بتقسيم الفصل إلى مجموعات ويختار لكل مجموعة رئيسا وسكرتيرا دون تغيير أمـاكنهم وتبدأ كل مجموعة في مناقشة القضية المطروحة فيما بينها ثم يقدم سكرتيرها تقريرا بمـا تم الاتفاق عليـه وذلـك عنـدما يـتم تجميـع كـل المجموعـات بغـرض المناقـشة العامـة

للموضوع. وهذا الشكل يعالج عزوف بعض الطلاب عن التحدث أمام الجمهور لسبب أو لآخر كالخجل مثلا، بينما لا يكونون ذلك مع المجموعات الصغيرة.

يتضح من كل ما سبق أن هناك متطلبات وضرورات لاستخدام أسلوب المناقشة في التدريس. قد يعتقد بعض المعلمين خطئا أن هذا الأسلوب سهل وهين، ولا يعلمون أنه يحتاج إلى تخطيط كبير متقن، كما أن أهدافه لابد وأن تكون واضحة تمام الوضوح في ذهن المعلم، كما أن عليه أن يكون حريصا أشد ما يكون الحرص في اختياره للموضوع ووضع خطة التعامل معه. وقد قامت رجاء عيد (2001 : 6) بتحديد مستلزمات ومتطلبات المناقشة في النقاط التالية :

1. تخطيط مسبق لاختيار أسلوب المناقشة الذي سيتبع.
2. إعداد وتهيئة قائمة بالمصادر المختلفة التي يحتاج لها الطلاب للإلمام بالمادة العلمية.
3. قاعة مناسبة تفي بمتطلبات إجراء المناقشة.
4. تنظيم هيئة جلوس الطلبة المتناقشين بشكل يمكنهم من مشاهدة بعضهم لبعض (مثل الجلوس على شكل دائرة أو حدوة حصان أو مائدة مستطيلة..).
5. سبورة متنقلة توضع قرب كل مجموعة من مجموعات الطلبة المتناقشين.
6. تشجيع الطلبة على الإسهام والمشاركة وعدم السخرية أو التقليل من أسئلتهم.
7. الاهتمام بجميع الطلبة في الصف وعدم التركيز على عدد قليل منهم وإهمال البقية.
8. كراسي متحركة غير مثبتة في الأرض.

ونرى أن معظم النقاط السابقة قد أكدت على الجانب الشكلي في إعداد وتنظيم التدريس عن طريق المناقشة. لذا فإننا نرى ضرورة مراعاة المتطلبات الآتية الضرورية والهامة في إدارة وتنفيذ المناقشات من قبل المعلم.

1. إنشاء أرضية مشتركة Common ground من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات بين المجموعات المتناقشة لمعاونتها على التفاعل الإيجابي والاستفادة من المناقشة.
2. توفير البيئة المادية والمعنوية اللازمة والمشجعة على المشاركة الفعالة لجميع الطلاب.
3. تشارك السلطة sharing authority مع أفراد المجموعات وذلك لتحديد ما هو وثيق الصلة بالموضوع، وكيف سيكون اتجاهه. ولا يستأثر المعلم بأن يكون القائد الأوحد the sole leader للمناقشة أو أن يقوم بخدمة الرد والإجابة عن الاستفسارات answering service فقط.
4. تجاهل بعض الأخطاء البسيطة في التفسيرات وإرجاء بعض التصويبات الخاصة بالحقائق الهامة إلى ما بعد المناقشة إلا إذا كانت هذه الأخطاء تعيق عملية التواصل.
5. تحديد أدوار الطلاب ومهامهم وتشجيعهم على المشاركات الفردية في المناقشة دون الاستسلام التام لضغوط الجماعة.
6. ضبط سلوكيات وأداء الطلاب في المجموعات وذلك عن طريق التواصل البصري eye contact.
7. التدخل الفعال لتوضيح الفرق بين الرؤى الشخصية والحقائق الثابتة أو لكشف المغالطات المنطقية.
8. توليد وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير الناقد والعمل على تنمية مهارة حل المشكلات.

ثالثا: طريقة البيـان العملي Demonstration

ويقصد به الإجراء العملي التدريجي الذي يقوم به المعلم أمام الطلاب لمهـارة معينة لتوضيح المفاهيم أو لتحديد العمليات المتسلسلة المتعلقة بهذه المهارة. ويصاحب هذا العرض شرح وتفسير وتوضيح من قبل المعلم وأسئلة واستفسارات وتعليقات ثم أداء من قبل المتعلم.

وتختلـف هـذه الطريقـة عـن الطريقـة المعمليـة Laboratory method في أن الأخيرة تعتمد على قيام كل الطلاب بأداء التجربة والتعلم عـن طريـق الأداء Learn by doing .

ولذلك فإن هذه الطريقة يصنفها الـبعض علـى أنهـا وسـيلة سمعيـة بـصرية audiovisual device لاستخدامها المـواد والأدوات التدريـسية الـتي تخاطـب الـسمع والبصر وتؤكد على العمليات المتعلقة بهما أو بتحديد مشكلة مـا بأسـلوب محـسوس وملموس كما تؤكد على انتقال المعلومات من المعلم إلى المتعلم بذلك الأسلوب.

مبررات استخدام البيان العملي

من المعلـوم أن الحيـاة لا تخلـو مـن الأشـياء الـتي نتعلمهـا عـن طريـق المحاكـاة Imitation ما يؤكد ضرورة ذلك للمـتعلم بأسـلوب عملـي مـنظم ومـبرر. لـذا فـإن استخدام البيان العملي ضروري عند:

1. عدم وجود أو كفاية المواد والأدوات والتجهيزات المدرسية.
2. الحاجة إلى التطبيقات العمليـة للمبـادئ أو المفـاهيم أو القواعـد أو القـوانين العلمية للتقليل من اللفظية المجردة.
3. تقويم أداء العمليات المحسوسة في تسلسلها المنطقي.
4. وجود خطورة على الأجهزة أو على المتعلم ذاته.
5. توفير الوقت والجهد بدلا من اتباع الطلاب التعليمات ثم التجريب بالمحاولـة والخطأ.
6. إثارة دافعيـة الطـلاب للـتعلم وذلـك باسـتخدامهم أغلـب حواسـهم أثنـاء العرض.

وعليه فهناك فنيات أساسية للبيان العملي الفعال نذكر منها :

1. إعداد الطلاب وكذلك المواد والأدوات والأجهزة اللازمة للقيام بالعرض العملي. وعلى الطلاب أن يعلموا مقدما المهارات والخبرات المهمة المطلوب تعلمها. كما أن المواد والأدوات وغيرها لابد وأن تكون متوفرة وجاهزة عند بداية العرض.
2. التأكد من أن جميع الطلاب يستطيعون رؤية واستماع كل ما يجري أثناء العرض.
3. التأكد من أن جميع الطلاب يفهمون خطوات العرض أولا بأول.
4. وجوب أن يكون خطو Pace أو سرعة أداء العرض والبيان بطيئا أو مناسبا بالدرجة التي تسمح بتقديم شروح معبرة وكافية عنه.
5. إشراك الطلاب في عملية العرض بمناولة المواد والأدوات المستخدمة إذا كان ذلك ممكنا.
6. إعطاء الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة أو الاستفسارات أو لتقديم التعليقات.
7. طلب تلخيص ما قد تعلمه الطلاب وذلك بعد نهاية العرض مباشرة.
8. إعطاء تكليفات للطلاب تعتمد على العرض المقدم أو المبين سلفا كرسم شكل توضيحي للعرض أو تقديم شرح للخطوات – خطوة بخطوة – وسبب تسلسلها.

رابعا: طريقة حل المشكلات Problem Solving Method

مقدمة

تُعرف المشكلة عادة على أنها أي سؤال محير أو موضوع صعب أو نشاط معوق Obstructed أو موقف يتسم بالتحدى. وعلى الفرد المواجه لهذا أو ذاك أن يجد حلاً له.

ويعد أسلوب حل المشكلات نشاطا هادفا غرضه إزالة الصعوبة والحيرة وعدم التثبت وذلك من خلال إحدى عمليات التبرير reasoning والتفكير التأملي

reflective thinking بمرحلتيه – تحديد الموقف المحير أو مصدر الصعوبة التي تنشئ التفكير والقيام بعملية البحث والاستقصاء لإيجاد ما يساعد على حل المشكلة أو إزالة الحيرة – وغالبا ما يستخدم ذلك في عمليات التبرير المشار إليها آنفا.

أنماط المشكلات Types of Problems

تتراوح المشكلات من الأسهل للأصعب أو الأكثر صعوبة. فيمكن أن تكون عملية أو نظرية speculative، سهلة أو صعبة، طبيعية أو اصطناعية، نهائية أو أولية، تجريبية أو علمية، حقيقية أو خيالية. ويمكن أن تكون ذلك الصنف الذي يشتمل على المهارات أو المعلومات. وتنشأ المشكلات عندما لا يعلم الفرد ماذا يفعل، أو يعلم ماذا يفعل لكنه لا يعلم كيف يفعله، أو عندما يعلم ماذا يفعل وكيف يفعله لكن تعوزه المهارة الصحيحة لفعله.

وهناك من يضعها في إطار عام يشمل أنماطها وطرق الحل مثل دين فرانسيس جونيبار Dean Francis Juniper (1989) الذي يؤكد أن بإمكان أي فرد أن يحدد أية مشكلة إنسانية داخل هذا الإطار.

أنماط المشكلات	طرق الحل
decisional مشكلات تحتاج إلى اتخاذ قرار	displays العروض
procedural مشكلات تتعلق بالإجراءات	reorderings إعادة الترتيب والتنظيم
solutional مشكلات تتطلب حلولا	modelings تقديم نماذج
generative مشكلات تتطلب توليدات جديدة	searchings القيام بعمليات بحث وتنقيب

ويشير جونيبار Juniper إلى أن **النمط الأول** يعني ضرورة فصل القضايا المطروحة ومن ثم مقارنتها. بمعنى أن يضع حدودا لما سيستبعده وما سيستبقيه. وبذا يكون الحل قائما على عقد المقارنات الداخلية والخارجية أو تحليل المزايا والعيوب كأساس لاتخاذ القرار.

أما **النمط الثاني** فيعني تقديم الأولويات – وهذا يتطلب إعادة تنظيم وترتيب وتنويع العناصر الموجودة بالموقف في تسلسل معين للوصول إلى الحل. بينما تتطلب

المشكلات من النمط الثالث إجابات محددة أو أدوات دقيقة للبحث عن أمثلة ومشابهات مفيدة ومن ثم تنميتها. أي أنها تركز على كل شكل من أشكال الحلول والتي توظف التفكير في المتشابهات وتقديم نماذج لها وأما النمط الرابع فيركز على تطوير وتنمية المادة المقدمة أو تقديم أشكال وبيانات وطرق جديدة، ويتطلب ذلك استخدام أية طريقة لاستخراج أفكار متعلقة بالمشكلة من مصادر لم يتم البحث فيها من قبل.

وعلى المستوى التعليمي، فهناك مشكلات فكرية واجتماعية أو ذات الألغاز أو المتسمة بالتلاعب play problems (خاصة التلاعب بالألفاظ والمصطلحات)، والمواد الدراسية على اختلافها مليئة بهذه الأصناف وغيرها. ويمكن تصنيف المشكلات في المدارس على أنها :

1. عقلية mental : وهذه المشكلات تفكرية أو تأملية أو أكاديمية أو بنيوية متجددة أو خيالية. وكل المسائل الرياضية تقع تحت هذا الصنف.
2. رمزية symbolic : وهذه المشكلات تتطلب لغة مكتوبة أو رسما أو إعداد نماذج أو عملا أو إنشاء فرصة أو أكثر للوصول إلى الحل.
3. حقيقية real : وهذه المشكلات مادية أو طبيعية أو عملية.

وظائف أسلوب حل المشكلات Functions of Problem Solving

الوظائف الأساسية لأسلوب حل المشكلات تتمثل في :

1. تعطي تدريبا في عمليات التبرير.
2. تقدم معارف ومهارات عملية.
3. تنمي عادات تفكير سليمة والتي تساعد على مواجهة الضرورات الملحة exigencies في الحياة أيا كانت.
4. الهروب من توابع بعض التصرفات والأفعال.
5. التصرف في المواقف الجديدة.
6. تعلم كيفية القيام بشيئ ما.

7. حل المشكلات العقلية المحيرة.
8. الخروج من المواقف الصعبة.
9. تعليق أو إرجاء الحكم.
10. تعريف المشكلات وتحديدها.
11. كيفية إيجاد الحلول.
12. تحسين الأحكام.
13. تبرير الرأي ومساندته.
14. اكتشاف عمليات جديدة.
15. إيجاد أفكار جديدة وطرق جديدة لحلها.
16. تحسين المعارف.
17. مساعدة الآخرين على كيفية حل المشكلات.
18. إشباع حب الاستطلاع.

ويرى بعض الباحثين أن أسلوب حل المشكلات يوجه المناقشة ويمنع الابتعاد والشطط عن الموضوع ويعد مجالا خصبا لتنظيم الأفكار فضلا عن أنه يوجه الانتباه للمهمة المطلوب أداؤها ويشجع على التركيز.

ومهارة حل المشكلات تساهم في نمو الشخصية. وتحديدا في نمو روح الاستقلالية والمبادأة والاعتماد على النفس. فإذا ما تحقق النجاح في حل المشكلات، تكونت لدى الشخص الثقة بذاته.

فضلا عن أن تلك المهارة تنمي الاتجاهات العلمية الصحيحة لدى الطالب وخاصة التفكر الدقيق في كل البيانات وموضوعية واختبار النتائج بدقة. وبذلك فهو لا يحسن قدرته على حل مشكلاته الخاصة به فقط بل يتعلم أيضا كيف يقيم أفكار الآخرين والحلول التي يقدمونها.

وإذا ما تم استخدام أسلوب حل المشكلات على أساس البواعث النفسية كحب الاستطلاع مثلا فإن اتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يستخدم فيها هذا الأسلوب

سيتحسن. بمعنى أنه إذا كانت المشكلة كمثير له وحلها هو الهدف فإن ذلك سيشجع الطالب لأن يعمل قدراته، في ذات الوقت الذي سيتوقف فيه المعلم عن أن يكون سيد الموقف Taskmaster .

ويرى ريسك Risk (1991) أن الخطوات الضرورية لحل المشكلات تتمثل في :

1. تحديد المشكلة أو الموقف المحير تحديدا دقيقا وواضحا.
2. وضع الفروض واختبارها.
3. اقتراح الحلول المناسبة.
4. تقييم الحلول المقترحة ودراسة البدائل.
5. الوصول إلى الحل المقبول ومن ثم إقراره.

وترى أمبارو لارديزابال Amparo Lardizabal وآخرون (1991) أن القيام بهذه الإجراءات داخل الفصل سيكون أكثر تفصيلا، وعلى المعلم أن يوجه عملية التعلم. قد لا يستطيع الطلاب التعرف على أو تحديد المشكلة دون توجيه وإرشاد من المعلم، لذا فهو يوجه أنظارهم وملاحظاتهم للبيانات المتعلقة بها ويستدعي الخبرات السابقة التي لها علاقة وارتباط بالمشكلة. ثم يلي ذلك تنظيم الحقائق والأسس والأفكار المتعلقة بالمشكلة لاختيار الفروض المناسبة واختبارها وتجميع البيانات من خلال القراءات والملاحظات وتقديم حلول بديلة وتقييمها لاختيار الأنسب منها ومن ثم الوصول إلى النتيجة والحل.

ليس فقط لأن ذلك يمكّن الطالب من تتبع الأساليب المنطقية في حل المشكلات بل يعينه أيضا على كيفية التفكير والإعداد والتنفيذ، أو تلخيص النتائج وتطبيقها على مواقف جديدة أو حتى الابتعاد عن التعميمات المتسرعة Hasty generalizations والخاطئة أو فقد التركيز على لب المشكلة وجوهرها.

وإذا تحدث رونالد أدلر Ronald Adler وجورج رودمان George Rodman (1997) عن مجموعات حل المشكلات problem solving groups كنمط من أنماط المجموعات ذات الأهداف والاهتمامات المشتركة، فإننا نرى أن هذه المجموعات يمكن تفعيلها داخل الصف الدراسي. فإذا تحددت المشكلة – المتعلقة بالجماعة ذاتها ونشأت

داخلها أو من خارجها – أمكن لجميع أفراد المجموعة التشارك في الأنشطة المختلفة لوضع حد لهذه المشكلة. إذ يقوم عدد من الأفراد بتحديد بعض التكليفات المعينة، وعدد معنيّ بجمع المعلومات، وأفراد آخرون يكونون لجانا لاتخاذ قرارات فردية، ثم تناقش كل هذه القرارات في ضوء المعلومات المتوفرة ومن ثم اتخاذ القرار أو الوصول إلى حل مناسب.

ويعتقد كثير من التربويين والمعلمين وغيرهم خطئا أنه لابد من وجود أو تصور وجود مشكلة لاتباع الخطوات السابقة لحلها، لكننا نؤكد أن أي موقف يتسم بالصعوبة أو يعكس حيرة إما في حياة الطالب نفسه أو في حياة الآخرين المقدمة أو المعروضة عليه في موقف تعليمي يمثل مشكلة وعلى سبيل المثال فإن باتريشيا ريتشارد أماتو Patrica Richard-Amato (1988) نقلا عن وولر ستين Waller Stein تقدم نشاطا تعليميا كوسيلة لتنمية التفكير الناقد من خلال ديناميات الجماعة Group dynamics . في هذا النشاط يبدأ المعلم بالاستماع إلى طلابه في اكتشاف القضايا التي تبدو هامة لهم ثم يحاول أن يجد أسلوبا لتقنينها Codification وتجميعها وتنسيقها في شكل قصة أو حوار أو صورة أو لوحة للتركيز على ما له معنى حقيقي – فعلى سبيل المثال عندما يتناقش طلاب المرحلة الثانوية في حصة اللغة الانجليزية عن الصعوبات التي تواجه الغرباء القادمين لدولة أجنبية، فإن تقنين المشكلة وتأطيرها يلزم من المعلم مثلا أن يعرض على الطلاب صورة سيدة بمفردها تنتظر بحقائبها بجوار موقف سيارات الأجرة لأحد المطارات الدولية بدولة أجنبية – بريطانيا مثلا – وهذه السيدة تلبس زياً شعبيا هنديا. هنا يمكن للمعلم أن يطرح أسئلة استقرائية inductive بشأن ذلك النسق لمحاولة تحديد المشكلة كما يراها الطلاب. فيسأل :

a. What is happening here?
b. Is there a problem?
c. Have you or someone you have known experienced a similar problem?
d. To what causes can you attribute this problem?
e. What can we do?

قد يقرر الطلاب عند إجابتهم أن تلك السيدة لا تتحدث اللغة الإنجليزية، وأن من وعدوها بلقائها قد نسوا الميعاد، وعليها أن تتحمل ذلك لبعض الوقت. وأن الخبرات الشخصية في المواقف المشابهة لهؤلاء الطلاب وأسباب حدوث مثل هذه المصائب لابد وأن تتبعها مناقشة، كل منهم يدلي برأيه ثم يتخذون كمجموعة قرارا بعمل أي شيء لمساعدة الآخرين الذين يجدون أنفسهم في المآزق الحرجة المشابهة Similar Predicaments، وبتحديد بعض الخطوات اللازمة في إعداد النشرات بمختلف اللغات لوضعها في أي مطار دولي قريب. هذه النشرات ستشرح وبوضوح الإجراءات المهمة الضرورية للقادمين من دول أجنبية لا تتحدث الإنجليزية.

إن عرض المشكلة يجب أن يتمثل في أنها عملية تحوي ثلاثة مكونات رئيسية : الاستماع والحوار والقيام بفعل معين. ومن المهم أن يكون التركيز في المرة الواحدة على مشكلة واحدة لئلا تتشعب القضايا المتعلقة بها أو أن ينحرف الطلاب لمناقشة قضايا غير مطروحة. كما يمكن تناول القضايا على مستويات عديدة مختلفة – الشخصية منها والمدرسية والمجتمعية والقومية ومخاطبة المسئولين في هذه المستويات من خلال إرسال خطابات لهم، وعلى المعلم أن يقرر مع طلابه أنسب الأعمال وأقواها تأثيرا في كل موقف.

خامسا: طريقة أسلوب الأسئلة Questioning

مقدمة

يعد أسلوب طرح الأسئلة من المهارات الأساسية للتدريس الأوسع انتشارا. ولا يمكن الاستغناء عنها خاصة داخل النمط الآتي (IRF) : الطرح Initiation – الاستجابة Response – التغذية الراجعة Feedback . ومن الجدير بالذكر والتنبيه ألا يعتقد دائما أن أسئلة المعلم تقع في حيز الاستفهام Interrogative قد يكون سؤالا على سبيل المثال :

- ماذا ترى في هذه الصورة؟

وقد يكون عبارة أو جملة خبرية statement

- سنشرح ما يحدث في هذه الصورة.

وقد يكون طلبا command

- تكلم عما تراه في هذه الصورة.

لذا فإن "السؤال" في بيئة التعليم يمكن تعريفه على أنه "تلفظ من المعلم يهدف إلى استثارة استجابة شفوية من المتعلم أو المتعلمين". وبالنظر إلى النمط المشار إليه آنفا IRF يتضح أنه لابد من طرح السؤال كمثير يتطلب استجابة، وهذه الاستجابة لابد من التعقيب عليها توضيحا أو توسعا أو تقييما.

ومع أن فن طرح الأسئلة يعتقد أنه هو فن التدريس ذاته، إلا أن بعض المعلمين لا يعيرون ذلك اهتماما. ويغيب عن أذهانهم ما يمكن أن تحدثه الأسئلة في التعلم الفعال، وأن فعالية المعلم في التدريس تتوقف على قدرته في طرح أسئلة جيدة، ولن يتحقق ذلك إلا بمعرفته أهمية الأسئلة ومبررات استخدامها ومستوياتها وأنواعها وأشكال طرحها ومعايير الطرح وأساليبه من المعلم ومن المتعلم.

يرى هايمان Hyman نقلا عن : طاهر الهادي (2003) أن الأسئلة تستحث الطالب على التفكير ليعطي استجابة ما، كما أنها توجهه في التفكير في موضوع معين. بينما يرى ديفيس Davies (في ذات المرجع) أن الأسئلة تحقق أربعة أهداف تعليمية رئيسية هي:

1. تثير دافعية الطلاب عن طريق جذب اهتمامهم وانتباههم.
2. تعزز التفكير والنشاط العقلي لدى لاطلاب.
3. تشمل وتشغل معظم الطلاب في عملية التعلم.
4. تساعد في الحصول على تغذية راجعة بشأن تقدم الطلاب (ص 201).

ويعتقد بعض الباحثين أنها تشجع الطلاب على إمكانية المساهمة بأفكار وقضايا جديدة لدراستها داخل حجرة الصف كما أنها تعطي تدريبا على عمليات التفكير، إضافة إلى أنها تقدم فرصة لاستخدام المفاهيم والحقائق المكتسبة حديثا في تحليل وتصنيف العناصر المختلفة لما يحيط بالطلاب، وتعينهم على ترجمة المعارف إلى أساليب ومهارات للتفكير تكون خاصة بهم.

مبررات استخدام الأسئلة Reasons for Questioning

يُجمع معظم الباحثين والتربويين – أمثال بني أور Penny Urr (1997)ولارديزابال وآخرون Lardizabal et al. (1991) ودوجلاس براون Douglas Brown (2001) على أن هناك مبررات عديدة لاستخدام الأسئلة منها :

1. استثارة الطلاب للتفكير المنطقي والتأملي والخيالي المتعمق في القضايا المطروحة.
2. إثارة دافعية الطلاب للتعلم.
3. الكشف عما لدى الطلاب من حقائق ومعارف وأفكار وآراء.
4. تشخيص الصعوبات الخاصة بالفهم أو المعارف والمهارات التي يواجهها الطلاب.
5. اكتشاف اهتمامات الطلاب.
6. معاونة الطلاب وتشجيعهم على عمليات تنظيم المعارف والمفاهيم وتطبيقها وتقويمها.
7. معاونة الطلاب على ربط الخبرات الشخصية بالخبرات المتعلقة بموضوع التعلم.
8. تركيز انتباه الطلاب على النقاط الأساسية في الدرس.
9. تنمية اتجاهات وقيم جديدة لدى الطلاب.
10. إعطاء الفرصة للطلاب لمراجعة المادة التعليمية التي سبق تعلمها والتدريب عليها.
11. إظهار العلاقات البينية كالسبب والنتيجة مثلا.
12. تشجيع الطلاب على التعبير عن ذواتهم.
13. إعطاء الفرصة للطلاب الضعاف للمشاركة، وللطلاب المتميزين لتقديم وعرض المعلومات لباقي الطلاب داخل الفصل بدلا من المعلم.

مستويات الأسئلة Levels of Questions

من المعلوم أن الهدف التدريسي يلزم لتحقيقه أسئلة مختلفة ومتنوعة وذات مستويات متباينة. ولأن مستوى السؤال يحدد نمطه طبقا للمستوى المعرفي المطلوب التركيز عليه في الموقف التدريسي، فإن مستويات الأسئلة تتحدد بمستويات الأهداف التعليمية عند بلوم Bloom . أي أن الأسئلة لابد وأن تهدف إلى قياس مستوى التذكر والاسترجاع Knowledge وهي التي تبدأ بـ (من – ماذا- أين – متى) لتستدعي من الذاكرة الحقائق والمعلومات وكذلك الملاحظات والتعريفات التي سبق تعلمها، أو أن الأسئلة تبدأ بإحدى العبارات التالية (عرّف – تعرف على – حدد – تذكر). ثم تأتي الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم والاستيعاب Comprehension أي التي تتطلب شرحاً أو تفسيراً أو ترتيبا أو تنظيما أو ترجمة أو إعادة صياغة للمادة العلمية المقدمة. لذا فإن الأسئلة في هذا المستوى تتضمن (صف – قارن – اشرح بأسلوبك – اشرح الفكرة الأساسية – ترجم من ... إلى .... – وضح – أعد ترتيب). أما الأسئلة التي تعبر عن مستوى التطبيق application فهدفها هو معاونة الطلاب على تطبيق المعلومات المكتسبة في مواقف سابقة على مواقف حالية كأن يطبق قاعدة أو مجموعة من العمليات للوصول إلى إجابة واحدة صحيحة، ويمكن استخدام هذه الكلمات لقياس المهارات في مستوى التطبيق (طبق – صنف – استخدم – اختر – وظف – اكتب مثالا – كم عدد – ...) وتتميز أسئلة التحليل analysis بأنها تتطلب من المتعلم أن يفكر تفكيرا ناقدا متعمقا. وذلك للتعرف على الدوافع والمبررات والأسباب وراء حدوث شيء معين أو التفكر في وتحليل المعلومات المتوفرة للوصول إلى استنتاج أو استدلال أو تعميم يعتمد على هذه المعلومات، أو القيام بتحليل الاستنتاج أو الاستدلال أو التعميم لإيجاد دليل لقبولها أو رفضها. والأمثلة على ذلك كثيرة منها: ما هي العوامل التي أثرت في ...؟ لماذا قرر... أن ...؟ لماذا يعاني ... من ...؟ بعد دراستك لـ ... ما الذي يمكنك استنتاجه بشأن أسباب ...؟ – ما هي المعلومات التي يمكنك استخدامها لتساند الرأي القائل بأن ...؟ ما الدليل الذي يمكنك الاستشهاد به لتساند القول بأن ...؟ أما أسئلة التركيب Synthesis فهي تخاطب مستوى أعلى في التفكير، وتتطلب من المتعلم أن يؤدي أداء يتسم بالأصالة والابتكار.

والأسئلة في هذا المستوى تستدعي من المتعلم أن ينتج علاقات مترابطة تتسم بالأصالة original communications مثل كون مجموعة من الصور أو الكلمات التي تعبر عن قيم وأحاسيس ...؟ ما هو أفضل اسم لـ ...؟ كيف نحسن ...؟ أو أن يقدم تنبؤات Predictions مثل : مات حال ... إذا تم ...؟- أو كيف ستكون .. لو ؟؟ ماذا يحدث لو ...؟ أو أن يقوم بحل مشكلات مثل : كيف نقوم بـ...؟ كيف نؤدي .... بدون ...؟ أو أن تكون الأسئلة بشكل الطلب وتبدأ بـ (كون – أنشئ – اكتب – صمم – طور – ركب) وأخيرا فإن أسئلة التقويم evaluation لا تتطلب إجابة واحدة صحيحة ولكن تقتضي من المتعلم أن يحكم على مزايا فكرة معينة أو حل لمشكلة أو عمل جمالي، كما تقتضي أن يقدم المتعلم رأياً بشأن القضية المطروحة – وأمثلتها كالتالي : هل تعتقد أن ...؟ أي ... تفضل / تحب / تكره ؟ ما أكثر ... تأثيرا / ملائمة ...؟ هل توافق على ...؟ احكم على – ناقش – قرر – قيم – إعط رأيا / حكما. وفي كل الأحوال يجب على المتعلم أن يقيّم هذا أو ذاك على أسس ومعايير موضوعية، ولا يمنع ذلك من الإستعانة أيضا بمجموعة القيم الذاتية.

أنماط الأسئلة Types of Questions

لأن عملية التدريس معقدة والمواقف الداخلة فيها متغيرة، فالأسئلة المستخدمة فيها كثيرة التصانيف لكن أغلبها تأخذ العمليات العقلية التي يثيرها السؤال في الحسبان. وعليه فهناك أسئلة استعراضية display questions يستعرض فيها المتعلم ويستظهر ما قد حفظه أو حواه في ذاكرته. وأسئلة تأملية reflective questions وهي التي تستثير تفكير وتأمل المتعلم ليقدم شيئا جديدا. وتصنيف آخر يشمل الأسئلة المغلقة أو المقفولة closed questions وهي التي تتطلب إجابة أو إجابات محددة قائمة على معلومات معينة تؤكد أو تنفي شيئا ما. وأما الأسئلة المفتوحة النهاية open-ended questions فهي تقدم إجابات مبتكرة وتخاطب المهارات العليا في التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم وأغلبها يبدأ بـ كيف ولماذا؟ وتصنيف ثالث يشمل الأسئلة التقاربية / التجميعية convergent questions وتتطلب إيجاد علاقات ما لربط ودمج المعلومات المتفرقة للوصول إلى تعميم يعكس هذه المعلومات. أما الأسئلة

التباعدية / التفريقية divergent questions فهي التي تتطلب الوصول إلى تطبيقات جديدة للتعميمات.

ويرى المؤلف أن الأسئلة يمكن تصنيفها كالآتي : الأسئلة المحركة للأداء Performance-activating questions وهي الأسئلة التي تستثير الأداء والقيام بالأفعال والتصرفات ونمط آخر هو only-thinking activating questions الأسئلة المنشطة للتفكير فقط وهي تلك الأسئلة التي لا تتطلب إجابة أو استجابة ظاهرة لمن يطرح السؤال ولكن هدفها إثارة العمليات العقلية من تفكير وخلافه دون الأداء. وخير مثال لهذا النوع ما يطلق عليه البعض الأسئلة الدرامية dramatic questions ، مثل : "تخيل وأنت بصحبة والدك في مترو الأنفاق أنه تم القبض على والدك بتهمة أخلاقية. فماذا ستفعل؟"

أشكال تنظيم الأسئلة للاستخدام الصفي :

Formats of Organizing Questions for Classroom Use

يذكر طاهر الهادي (2003 : 209) أن ماكي Mackey وأبلمان Appleman قد حددا أشكالا متعددة ومختلفة لابد للمعلم أن يأخذها في الاعتبار عند التخطيط لطرح الأسئلة وهي :

- الأسئلة المكتوبة written questions وتتميز بأنها دقيقة الصياغة لسابق إعدادها، كما أنها تعين المعلم على دقة التقويم.
- مناقشات المجموعات الصغيرة small group discussions وفيها تكون الأسئلة مكتوبة غالبا خاصة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس.
- الأسئلة التفريدية Individualized questions وهي غالبا ما تكون أسئلة الحلقات الإشرافية Tutorial Questions وتكون موجهة لطالب بعينه حيث يكون التفاعل شفويا وجها لوجه خاصة عند القيام بعمل علاجي remedial work.
- الأسئلة الطلابية student questions وهي الأسئلة التي يطرحها الطلاب بغرض الاستفسار أو الاستيضاح أو المراجعة.

- مناقشات الصف الكامل full class discussions وهذا الشكل تختلف أسئلته وتتنوع بتنوع الاهتمامات والمستويات التعليمية والخلفيات الثقافية والاجتماعية للطلاب داخل الفصل. ولتفعيل هذه المناقشات والحصول على الإجابات المطلوبة، يلزم صياغة الأسئلة صياغة مناسبة لمستوى الطلاب والمحتوى العلمي للمادة الدراسية وكذلك للأهداف المرجو تحقيقها.

معايير الطرح الفعال للأسئلة Criteria for Effective Questioning

لقد قام بني أور Penny Urr (1997 : 230) بتحديد بعض المعايير لنحكم بها على جودة السؤال المطروح. وتقع هذه المعايير في ست نقاط هي :

1. الوضوح Clarity : ويقصد به هل يفهم الطلاب ما يعنيه السؤال، وما هو نوع الإجابة المطلوبة منهم.
2. قيمة التعلم Learning Value : أي هل يثير السؤال التفكير كما يثير الاستجابات التي تساهم في التعلم المستقبلي للمادة المستهدفة؟ أم أن السؤال غير وثيق الصلة بالموضوع أو غير مفيد، بل لمجرد شغل الوقت فقط؟
3. الفائدة والمنفعة Interest : ويقصد بها هل يجد الطلاب السؤال مفيدا ومشوقا يتسم بالتحدي والإثارة.
4. السهولة واليسر Availability : هل يستطيع معظم الطلاب محاولة الإجابة عن السؤال أم يقتصر ذلك على الطلاب الأكثر تقدما وتميزا وثقة ومعرفة؟ مع مراعاة أن زيادة وقت الانتظار wait time ثوان قليلة قبل تلقي الإجابات يمكن أن يجعل السؤال ميسورا لأكبر عدد من الطلاب.
5. القابلية للامتداد والتوسع Extension : أي هل يستدعي السؤال ويشجع على الإجابات الممتدة والمتنوعة؟
6. رد فعل المعلم Teacher Reaction ويقصد به هل الطلاب متأكدون من تلقي إجاباتهم باحترام من قبل المعلم؟ بمعنى أنهم لن يوبخوا أو يستهزئ بهم عندما تكون إجاباتهم غير صحيحة أو غير مناسبة.

ومع أن مؤلف بني أور Penny Urr (1997) أحدث قليلا من مؤلف Lardizabal ورفاقها (1991) إلا أن الأخيرة قد قدمت هذه المعايير بشكل يصف خصائص وسمات السؤال الجيد وبأسلوب أكثر وضوحا وأعمق تفسيرا. ولقد أوضحنا ما قد أبهم في أسلوبها وأضفنا ما قد أهملته. كل ذلك في خمس نقاط هي :

1. السؤال الجيد بسيط وواضح الصياغة ومفهوم الطلب يتجنب المعلم فيه الغموض ambiguity والتكوينات المربكة والمحيرة confusing constructions والأسئلة المزدوجة double questions والجمل الاعتراضية parenthetical remarks والإسهاب verbiage الذي يمكن أن يسبب للطالب أو يفقده أو يضيع منه مطلوبا من السؤال.
2. السؤال الجيد محدد – أي أن له مطلوبا واحدا ليسمح بإجابة واحدة بدلا من تشتيت ذهن الطالب وفكره في خطين مختلفين.
3. السؤال الجيد يثير التحدي ويستثير فكر الطالب في أن يقارن ويقيم ويقدم النتائج ويستخلص الإستنتاجات.
4. السؤال الجيد ملائم لأعمار الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم مراعيا البيئات المختلفة لهم وكذلك خلفياتهم العلمية والثقافية.
5. السؤال الجيد يتطلب استجابة ممتدة – أي التي لا تستدعي كلمة أو عبارة واحدة بل تعتمد على التحليل والتركيب وتنظيم الاستجابة.

أساليب طرح الأسئلة Techniques of Questioning

يتطلب طرح الأسئلة مهارات معينة وسنوات من خبرة المعلم الفعلية داخل الصف الدراسي وقراءاته المتخصصة والاضطلاع بتقييم ذاته أولا بأول كي يكون متمكنا في هذه المهارة. وعليه أن يبذل جهدا مستمرا ومتواصلا في تحسين قدرته وأسلوبه في طرح الأسئلة. ولكي يحقق هدفه في ذلك فإليه هذه المقترحات :

1. يجب إلقاء الأسئلة بصوت طبيعي مسموع ومعتدل – لا يتسم بالتعجل ولا يخلق توترا عصبيا للطلاب أو يصيب بالملل.

2. على المعلم أن يطرح السؤال أولا ثم ينتظر لمدة يحددها هو ويراها مناسبة للموقف ليعطي الفرصة للتفكير في الإجابة، قبل مناداة أحد الطلاب ليجيب عن السؤال المطروح. ولابد أن يكون الوقت كافيا لصياغة الإجابة. هذا الأسلوب يجعل كل الطلاب في كامل انتباههم ويقظتهم على عكس قيام المعلم سلفا بتحديد شخص من يجيب عن السؤال، والذي ينتج عنه انشغال باقي الطلاب وعدم انتباههم.
3. على المعلم أن يطرح عددا كافيا من الأسئلة ليستثير نشاط الطلاب. فلا تكون كثيرة بالحد الذي تتطلب حدا أدنى من التفكير أو التي تتطلب إجابات قصيرة أو ذات الكلمة الواحدة. فكثرة الأسئلة تكون عبئا على المعلم وتزيد من نشاطه بينما هي في ذات الوقت غير كافية للطلاب.
4. على المعلم أن يكف ويمتنع عن تكرار أو إعادة الأسئلة، فإن عدم تكرارها يزيد من انتباه الطلاب إلا في حالة عدم استماعهم السؤال المطروح جيداً أو عدم فهمه. كما على المعلم ألا يكرر الإجابة لأن ذلك مضيعة للوقت إلا في حدود ضيقة.
5. يجب توزيع الأسئلة على جميع الطلاب توزيعا عادلا بحيث يسمح ذلك لغالبيتهم بالمشاركة في أنشطة الصف، مع مراعاة أن يكون طرح الأسئلة الصعبة على المتميزين منهم، كما عليه أن يشجع كل الطلاب على المشاركة في التفكير الجماعي في كل الأوقات.
6. على المعلم ألا يلجأ إلى أي أسلوب أو نظام آلي عند تقديم وطرح الأسئلة على الطلاب داخل الفصل كالأخذ بالترتيب الهجائي لقائمة الأسماء أو الصف الأول ثم الذي يليه وهكذا. وإذا ما التزم المعلم بمثل هذا الأسلوب وركن إليه فإن ذلك سيؤدي إلى انشغال الطلاب وعدم انتباههم.

أساليب التعامل مع استجابات الطلاب للأسئلة

Techniques in Handling Student Responses to Questions

إن الأساليب التي يتعامل بها المعلم مع إجابات الطلاب لا تقل أهمية عن أساليب طرح الأسئلة. لذا فإن هناك من المقترحات التي تعينه على ذلك عند القيام بمهمته :

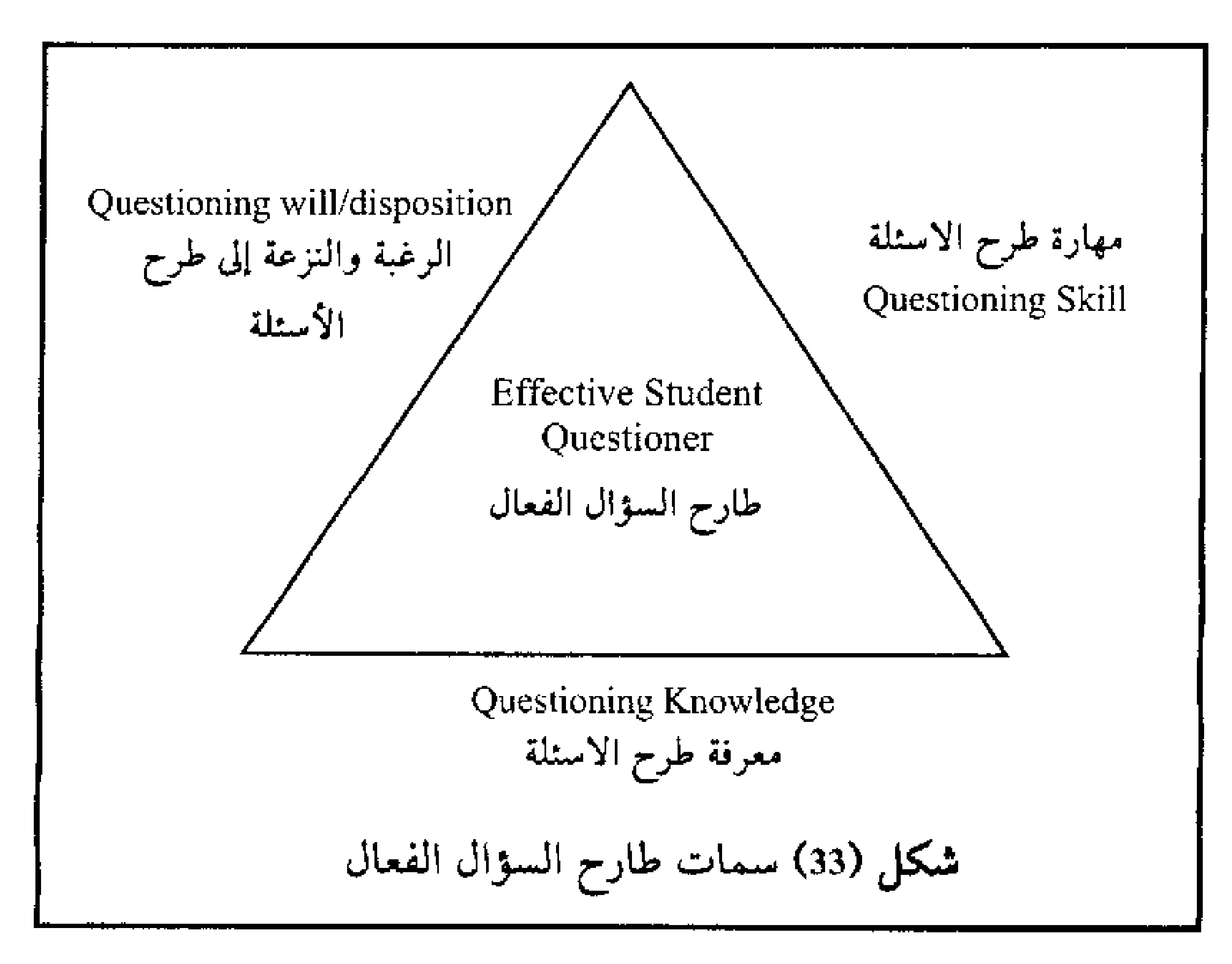
1. على المعلم إظهار اتجاهات ايجابية نحو مشاركات الطلاب ويتقبل اجاباتهم أيا كانت صحيحة أو خاطئة.
2. على المعلم ألا يسمح بمرور الإجابات الخاطئة دون تصويب وإلا تعلم الطلاب حقائق ومفاهيم ومعارف خاطئة. قد تتأخر عملية التصويب لسبب أو لآخر لكن المهم أن تتم وبشكل دقيق.
3. على المعلم تشجيع طلابه على الإجابة، بصوت واضح ومسموع من جميع الطلاب على أن تكون الإجابة كاملة ومعبرة عن السؤال ومستخدمين الأساليب الصحيحة للتعبير عن هذه الإجابة.
4. في حالة الإجابات الصحيحة يلزم المعلم مدح وتشجيع وتحفيز الطلاب الذين قدموا هذه الإجابات حتى لو كان هناك جزء منها غير صحيح.
5. يلزم المعلم تقبل الاستجابات غير الصحيحة، وإلا سيؤثر عدم قبولها على المشاركة المستقبلية في الأنشطة الصفية أو غيرها. فلا يحق للمعلم أن يتهكم أو يسخر من الإجابة غير الصحيحة أو أن يوبخ أو يعنف الطالب أو أن يصفه بأوصاف تحط من قدره وتحبطه، أو الا يعير استجابة الطالب أي اهتمام مما يثير في نفسه إحباطا وتثبيطا وتتكون لديه اتجاهات سلبية تجاه المدرسة عموما والمعلم خصوصا.

أساليب التعامل مع أسئلة الطلاب

Techniques in Handling Student Questions

وإذا قيل إن العلوم أقفال والأسئلة مفاتيحها "،فمن واجب المتعلم أن يكون تواقا لطلب المعرفة – ولن يكون ذلك إلا بسؤال. فله أن يستقصي الإجابة عما يسأل

أو يطلب الفهم والمعرفة والتفسير والتوضيح والبيان أو أن يتأكد من البنية المعرفية الموجودة لديه. ولذلك ، فإن طارح السؤال – الذي يشجعه معلمه ويدفعه إلى ذلك – قد يكون محصورا بين ثلاثة أمور: **أولها**: الرغبة والإرادة والنزعة إلى طرح الأسئلة **وثانيها**: المعرفة بالأسئلة – أنواعها ومستوياتها وأهدافها وكيفية صياغتها **وثالثها**: مهارة طرح الأسئلة ويمثلها الشكل التالي:



شكل (33) سمات طارح السؤال الفعال

من حق الطالب أن يطرح الأسئلة على معلمه طلبا للتفسير أو للاستيضاح أو لمراجعة بعض المعلومات. فأسئلة الطالب تعكس نشاطه العقلي ولابد من توفير الجو المناسب للطالب في أن يقوم بهذا النشاط. وهناك من الأساليب المقترحة للتعامل مع أسئلة الطلاب.

1. على المعلم أن يرحب بأسئلة الطلاب. فلو أنهم علموا وتأكدوا من أن أسئلتهم ستلقى اهتماما واحتراما من المعلم لزاد ذلك من أسئلتهم إليه.
2. على المعلم ألا يجيب عن أسئلة الطلاب من أول وهلة أو بمجرد طرحها، بل عليه أن يحيلها لبعض أقرانهم للإجابة عنها أو للفصل كله لمناقشتها.

3. على المعلم الا يسمح بالأسئلة التافهة أو غير المهمة أو المستفزة ولكن بأسلوب لائق ومختصر ومحدد يفهم منه الطالب أن هذه الأسئلة لا تستحق اهتماما.
4. على المعلم أن يؤكد على طلابه ضرورة صياغة أسئلتهم صياغة نحوية صحيحة ثم يقومون بطرحها بصوت مسموع.
5. في حالة عدم معرفة المعلم الإجابة عن بعض الأسئلة – وهذا أمر وارد – يمكن له أن يحيل السؤال للفصل كله. فقد يكون هناك من الطلاب من يعرف الإجابة. وقد تؤدي المناقشة إلى التوصل إلى إجابة ما، وقد يجعل المعلم من هذا السؤال تكليفا منزليا لإعداد الإجابة عنه، وبذا يعطي لنفسه الفرصة في مراجعة نفسه والبحث عن إجابة شافية كافية.

بعض استراتيجيات التدريس الحديثة

أولاً: التعلم التعاوني Cooperative Learning

توطئة

لم يعد كل السكوت من ذهب، فالمجتمعات لا تعيش في عزلة عن بعضها، والمجتمع الساكت لا محل له الآن في إدارة العلاقات أو الاتفاقيات والمناقشات والمطارحات التي دور حول عالم اليوم، ولا تستطيع أي أمة أو جماعة بمفردها أن تبقى دون تفاعل نشط ومستمر مع أفرادها، فالسكوت لا ينتج تفكيرا أفضل أو تحصيلا وإنتاجا أعلى أو قبولا للمسئولية الشخصية. وإذا كان المعلم معنيا بإعداد طلابه للعالم الخارجي خلف جدران الفصول يقبل الآخر ويتحاور معه، يقنعه ويقتنع به، يفسر ويفسِّر له، يعترض ويُعترض على ما يقول، يتفاعلان ويتعاونان ويتشاركان بل وربما يتبادلان الأفكار حلاً لمشكلة أو اتخاذاً لقرار – فإن عليه أن يساعدهم للنجاح في عالم يتواصل ويتعاون ويتشارك ويرى المسئولية في سياق معانيها الاجتماعية.

وبالتالي فإنه لزاما عليه أن يتأكد من أن طلابه يتعلمون على يديه كيف يتفاعلون ويتعاونون وينجحون بل ويتحملون المسئولية داخل جدران فصولهم. ومن التعاون على المستوى الإنساني يقبل الفرد منا بل ويمارس التنوع Diversity بأشكاله

المختلفة ويعيش الاعتمادية المتبادلة Interdependence إذ أنه لا حياة بغيرها بل ويتعلم قواعد السلوك العام Rules of behaviour ومهارات الحوار، حتى أنه يكتسب كيف يتعامل مع التوقعات التي تفرضها عليه المواقف الحياتية والاتجاهات السائدة فيها وغير ذلك كثير.

وعلى المستوى التربوي، فإن ممارسة المهارات المختلفة داخل الفصل في مجموعات in groups والعمل كمجموعات as groups واكتساب أساليب متباينة من الحديث أو الاستماع أو حتى المشاركة فيما يعرف بأنشطة التضمين الكلية أو الجمعية Whole group inclusion activities وكسر الروتين اليومي يعزز ثقة الطالب في نفسه وفي الآخرين، ويبني جسورا من التآلف والمقبولية acceptability الاجتماعية والاهتمام المتبادل mutual concern والاستفادة من خبرات الآخرين والتكيف مع حاجات ورغبات وقدرات الآخرين ويستثير الدافعية الداخلية / الجوانية لدى الجميع وتجدد النشاط والحيوية بالإضافة إلى أنهم يتعلمون كيف يتعاونون، ويتعاونون ليتعلموا. ولذلك فإن التعلم التعاوني طريقة للتعليم والتعلم على حد سواء وليس مادة دراسية تُدرس أو نشاطا يُكمل.

نبذة تاريخية عن التعلم التعاوني

لقد أفاض ديفيد جونسون David Johnson وروجر جونسون Roger Johnson في كل مؤلفاتهما، كما أضاف روجر أولسن Roger Olsen وسبنسر كاجان Spencer Kagan، وربرت سليفن Robert Slevin – من بعدهما – إلى الحديث عن التاريخ الطويل للتعلم التعاوني. ولقد استعرض الجميع ذلك التاريخ تفصيلا مرة، وإيجازاً في مرات أخرى. ويجمع الجميع أن التلمود وصف التعلم التعاوني وحدده بوضوح في قوله "لكي تتعلم، لابد أن يكون لديك شريك في التعلم In order to learn, you must have a learning partner". ثم جاء بعد ذلك كوينتاليون Quintillion في القرن الأول الميلادي وأكد على أن الطلاب يمكن أن يستفيدوا من تدريس بعضهم البعض. أما الفيلسوف الروماني سينكا Seneca فقد دافع عن التعلم التعاوني بعبارته الشهيرة Qui docet discet "عندما تعلّم فإنك تتعلم مرتين When you teach, you learn twice". وفي القرن السابع عشر الميلادي، كان جوزيف أموس

كومنيوس Joseph Amos Comenius يعتقد أن بإمكان الطلاب أن يستفيدوا إذا قام بعضهم بالتدريس للآخرين أو تلقوا تدريسا من الآخرين. وفي أواخر القرن الثامن عشر، قام كل من جوزيف لانكستر Joseph Lancaster وأندرو بيل Andrew Bell وأنشأوا مدارس في إنجلترا واستخدموا فيها مجموعات التعلم التعاوني استخداما واسعاً، وانتقلت فكرة هذه المدارس إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وأنشأت أول مدرسة لانكسترية في مدينة نيويورك عام 1806م. وبداخل حركة المدارس العمومية Common School Movement في أوائل القرن التاسع عشر، كان هناك تأكيد قوى على استخدام التعلم التعاوني. أما في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن التاسع عشر، فقد ارتبط التعلم التعاوني بالكلونيل فرانسيس باركر Francis Parker وكان في ذلك الوقت (1875-1880) المراقب العام Superintendent على المدارس العامة في مقاطعة كونسي Quincy بولاية ماسيوشيتس Massachusetts الأمريكية، وكان دفاعه عن التعلم التعاوني مرتبطا بالحماس والمثالية والكدية العملية والإخلاص والتفاني الشديدين من أجل الحرية والديمقراطية والمسئولية الفردية في المدارس العامة. وارتكزت سمعته ونجاحه على قوته في خلق جو داخل الفصل الدراسي يتسم فعليا بأنه تعاوني وديمقراطي.

ولقد سيطر دفاع باركر Parker عن التعاون بين الطلاب على مظاهر التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك قبل أفول القرن التاسع عشر. وعلى خطى باركر، قام جون ديون John Dewey بتعزيز استخدام مجموعات التعلم التعاوني كجزء من طريقته – طريقة المشروع – الشهيرة والتي سيطرت على التعليم في أمريكا في ذات الوقت. وفي أواخر الثلاثينيات من القرن التاسع عشر، بدأت المدارس الأمريكية في التأكيد على المناقشات البيشخصية Interpersonal Competitions مما دعا مورتون دوتش Morton Deutch عام 1949 إلى مقارنة نظرية طرق التدريس التعاوني وطريقة التدريس التنافسي. وفي أواخر الستينيات من ذات القرن، بدأ استخدام التعلم التفريدي Individualistic Learning وذلك خلال الأيام الأولى من التكامل القسري Forced integration بين المدارس العامة كافة. لكن الاهتمام بالتعلم التعاوني أوقظ من جديد واسترد عافيته مع اهتمام طلاب الأقليات وأنهم

سيتخلفون عن أقرانهم إذا وُضعوا في المدارس ذات الأغلبية من سريعي التحصيل. وبحثا عن أساليب جديدة لبناء تكامل اجتماعي داخل الفصل وتقوية التحصيل الأكاديمي للأقليات، قام الباحثون بملاحظة العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي المتقدم والسلوك الاجتماعي البارز مثل التشارك Collaboration والاعتمادية المتبادلة، وبعد أربعين عاما من بحث التعلم التنافسي والتعلم التفريدي، أظهرت الدراسات البحثية **فعالية التعلم التعاوني**، وعادت المدارس الأمريكية إليه إلى يومنا هذا. ومن ثم تبحث معظم الأنظمة التعليمية في العالم استخدام التعلم التعاوني في مدارسها كأحد استراتيجيات التدريس التي اهتم بها جونسون وجونسون وعُرف التعلم التعاوني باسمهما حتى الآن.

المداخل الرئيسية لتنفيذ التعلم التعاوني :

يذكر جونسون وجونسون Johnson & Johnson (1989 : 175) أن هناك مدخلين رئيسيين على الأقل لتنفيذ التعلم التعاوني وهما :

أ. **مدخل التطبيق المفاهيمي Conceptual application** ويتضمن تزويد المعلمين بإطار مفاهيمي يتكون من المبادئ والإجراءات العامة المتعلقة بالتعلم التعاوني وكيف يمكن استخدامه، ثم يقوم المعلمون بتكييف وتعديل الدروس والأدوات والمقررات لتتضمن التعلم التعاوني كي تناسب الحاجات التدريسية والظروف المحيطة والمواد الدراسية أيا كانت وكذلك الطلاب أيا كانت أعمارهم سواء بسواء.

ب. **مدخل التطبيق المباشر Direct application** ويشمل تزويد المعلمين بالإجراءات الخاصة والحقائب المنهجية Curriculum packages لاستخدامها بأساليب مفصلة ومحددة سلفاً، منها على سبيل المثال لا الحصر، تحديد أهداف الدرس وتوزيع الطلاب في مجموعات تعلم منتج، والإمداد بالمواد التعليمية اللازمة، وتوضيح شكل الهدف التعاوني، ومراقبة الطلاب أثناء العمل ثم تقييم أدائهم.

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني :

يتفق جونسون وجونسون Johnson & Johnson (1992 : 47) وأولسن وكاجان Olsen & Kagan (1992 : 8) على أن العناصر الأساسية للتعلم التعاوني خمسة. لكن الفريقين اختلفا في مسميات تلك العناصر. يذكر جونسون وجونسون أنها: الاعتمادية الإيجابية المتبادلة Positive interdependence والتفاعل التعزيزي المباشر Face-to-face promotive interaction والمسئولية الفردية Individual accountability والمهارات الاجتماعية Social skills والعمليات الجماعية Group processing بينما يؤكد أولسن وكاجان أنها : الإعتمادية الإيجابية المتبادلة وتشكيل الفرق والمسئولية والمهارات الاجتماعية وبناء التنظيمات، ثم أضافا عناصر يريان أنها لا تقل أهمية عن العناصر آنفة الذكر، وقد يكون الاختلاف راجعا للمادة الدراسية التي يتعاملون معها أو إلى معالجة الموضوع من وجهة نظر شخصية.

وأيا ما كان التصنيف، فإننا سنتعرض للعناصر الأساسية بشيء من التفصيل وبما نراه يفيد في واقعنا الحالي، وتقريبا للأفهام.

1. الاعتمادية الإيجابية المتبادلة Positive interdependence :

وتعد قلب التعلم التعاوني وجوهره، وعلى الطلاب أن يفهموا جيدا إما أن يغرقوا سويا أو يسلموا سويا. وتحدث تلك الاعتمادية عندما تصاحب وتشترك مكاسب أحد الأفراد مع مكاسب الآخرين، بمعنى أنه عندما يحقق طالب شيئا ما، فهو لفائدة الآخرين أيضا..أي يكون تحقيق أهداف التعليم متبادلا، وذلك على خلاف الاعتمادية السالبة negative interdependence التي تحدث في المواقف التنافسية والتي تعني مكاسب طالب هي خسارة طالب آخر، أو اللاإعتمادية noninterdependence التي تحدث في التدريس المفرد – عندما يتعلم كل طالب حسب سرعته وخطوه pace في المشروعات الفردية والتمارين دون وجود علاقة تذكر مع مثيلاتها مع الطلاب الآخرين.

2. التفاعل التعزيزي المباشر Face-to-face promotive interaction

وفيه يتم تنظيم الأشكال المختلفة للتفاعل بين الطلاب، ويقوم ذلك التنظيم على المدخل البنائي The structural approach عند كاجان Kagan كما أورد ذلك أولسن وكاجان Olsen & Kagan (1992 : 17) ويعتمد هذا المدخل على استخدام سلاسل متعاقبة محددة لكنها مختلفة – من السلوكيات داخل الفصل تعرف بالبنى/ التنظيمات structures، ولا تتوقف على مادة دراسية بعينها في أماكن بعينها في خطة الدرس. ومن أمثلتها تنظيمات أصحاب الأرقام المتشابهة Numbered heads together، والمقابلة الشخصية ذات الثلاث خطوات three step interviews (سيتم شرحها فيما بعد). وفي هذه التنظيمات، على المعلم أن يتأكد من أن الطلاب يتفاعلون معا ليساعد كل منهم الآخر في إكمال المهمة، بل ويعزز كل منهم نجاح الآخر، ويتوقع منهم أنهم يتناقشون فيما يتعلمون، ويشرحون لبعضهم البعض كيف يحلون المسائل المعطاة لهم أو كيف يكملون التكليفات المعينة لهم أو أن يقدم بعضهم لبعض مساعدة وتشجيعا. وهذا التعزيز من شأنه إحداث تحصيل أعلى وتعرف بعضهم على بعض من حيث المستوى الشخصي والأكاديمي على حد سواء.

3. التجميع Grouping :

ونرى أنه يشمل مرحلتين : الأولى وهي تشكيل الفرق والثانية وهي العمليات الجماعية/ المعالجة الجماعية.

أ. **تشكيل الفِرق Team Formation** : فإما أن يكون التشكيل بالتعيين والتحديد، أو باستخدام الأسلوب العشوائي، كما يمكن أن يضع الطلاب أنفسهم بأنفسهم في مجموعات أو أن يحدد المعلم لهم الفرق التي سينتمون إليها، ويستحسن ألا تكون المجموعات عفوية Spontaneous أو غير رسمية Informal بل يجب أن تكون رسمية Formal وقد تكون المجموعات أو الفرق غير متجانسة heterogeneous grouping ، عشوائية random grouping أو ذات اهتمامات خاصة interest grouping .

ب. **العمليات الجماعية/ المعالجة الجماعية Group processing** : كما يتضح من المصطلح، فإن المعلمين يحتاجون لأن يتأكدوا من أن كل أعضاء مجموعة التعلم التعاوني يناقشون إلى أي مدى يسعون لتحقيق أهدافهم، ويحافظون على علاقات العمل الفعالة فيما بينهم ويتخذون القرارات المناسبة بشأن السلوكيات المطلوب الاستمرار فيها أو تغييرها. كما على المعلمين أيضا أن يتيقنوا من أن جميع الأعضاء يتلقون تغذية راجعة من ذويهم بشأن مشاركتهم، بل عليهم أن يذكّروا الطلاب بشأن ممارسة المهارات التشاركية Collaborative skills باستمرار. ولكي تكون العمليات الجماعية ناجحة، فلابد من أن يكون الوقت كافيا لمراقبتها وتكون العمليات محدودة ومستمرة في إشغال الطلاب بالعمل الجماعي مستخدمين المهارات الاجتماعية الكفيلة ببقاء العلاقات الحميمة بين أعضاء الفريق ومحققة توقعات المعلمين.

4. **المسئولية الفردية Individual accountability:**

يرى أولسن وكاجان Olsen & Kagan أن كلا من المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية مهمتان للتحصيل في البيئات التي يستخدم فهيا التعلم التعاوني. فالفرد مسئول عن تحقيق مكاسب للمجموعة، بل هو مسئول أيضا عن تأخير إتمام العمل المكلف به لمجموعته، كما أن المجموعة مسئولة في نفس الوقت عن كل فرد من أفرادها في تحقيق ما أوكل إليه من مهام، لأن غرض مجموعات التعلم التعاوني هو تقوية كل عضو من أعضائها وأن الجميع يتعلم معا كي يستطيعوا بالتالي تحقيق أداء أفضل على المستوى الفردي، أما إرجاع تحقيق النتائج فيكون للمجموعة مثلما يكون لكل فرد فيها. ومن المهم أن تعلم المجموعة علم اليقين من أفرادها من يحتاج لمساعدة ومساندة وتشجيع أكبر في إكمال التكليفات المعينة للمجموعة، كما أنه من المهم أيضا أن يعلم كل فرد فيها أنه لا يمكن لأحد منهم أن يتطفل hitchhike على عمل الآخرين.

5. **المهارات الاجتماعية Social Skills :**

أطلق عليها جونسون وجونسون (1986)، (1989 : 178) المهارات التشاركية Collaborative skills، ثم أطلقا عليها في التسعينيات من القرن العشرين

الماضي (1991)، (1992)، المهارات الاجتماعية. ومؤداها أنه لابد من تضمين المهارات الاجتماعية كأحد السمات الخاصة التي تميز العمل التعاوني بل وتعد عنصرا فاعلا فيه. ويقصد بالمهارات الاجتماعية تلك الأساليب التي يتعامل بها الطلاب فيما بينهم لإنهاء نشاط أو تحقيق هدف كطرح الأسئلة والشرح مثلا، كما أنها تلك الأساليب التي يتفاعل بها الطلاب كأعضاء للفريق مثل الإطراء والمديح والتشجيع وغيرها، مما يكون لذلك أثر راسخ على الانتباه والاهتمام والروح المعنوية والدافعية لدى هؤلاء الأعضاء، ومما هو جدير بالذكر أنه يجب على المعلم تدريس المهارات الاجتماعية للطلاب بحثا عن التشارك والتعاون من خلال تدريس مهارات القيادة وصنع القرار وبناء الثقة والتواصل ومهارات إدارة الصراع تماما مثلما تدرس لهم المهارات الأكاديمية.

ماهية التعلم التعاوني

اختلف الباحثون في تحديد مصطلح التعلم التعاوني نظرا للزاوية التي ينظرون منها إليه، فيعتقد جونسون وجونسون Johnson & Johnson (1984)، أنه مجموعة متكاملة من الاستراتيجيات تحوي العمل الجماعي group work وعمل الفِرق team work والعمل الزوجي pair work وعمل الأقران peer work ، مصطلح يستخدم ليدل على مجموعة من الاستراتيجيات التي يعمل فيها الطلاب جنبا إلى جنب لتحقيق مهمة جماعية. ويتم بناء المهمة الجماعية هذه كي يقوم كل فرد من أفراد المجموعة بمهام أصغر داخل المهمة الأساسية. ولأن المهام تكون معينة ومحددة لأفراد المجموعة المتعاونة، فإن التعلم التعاوني يكون أكبر تأثيرا بكثير عن العمل الجماعي المألوف الذي عادة ما يتم في المواقف الفصلية. والتعلم التعاوني يعطي فرصا أكبر للتفاعلات اللفظية والمشاركات من جميع أفراد المجموعة – كل بما تسمح به قدراته واستعداداته. ويؤكد جونسون وجونسون على أن أنشطة التعلم التعاوني يجب أن تسبقها أنشطة تكوين الفرق كي يفهم كل فريق قيمة العمل الجماعي ويتعرفون على مواطن القوة والضعف لدى كل أعضاء الفريق في الوقت الذي يجب أن تكون توقعات المعلم من أنشطة التعلم التعاوني واضحة إذا أريد لها النجاح.

ولقد قام جاك ريتشاردز وآخرون .Jack Richards et al (1993) بتقديم تعريف معجمي للتعلم التعاوني من أنه "مدخل للتعليم والتعلم وفيه يتم تنظيم حجرات الفصول بشكل من الأشكال كي يؤدي الطلاب أحد الأعمال سويا في فرق صغيرة متعاونة، وهدف هذا المدخل معاونة الطلاب على التعلم خاصة وأنه أكثر أمنا واطمئنانا للطلاب ويزيد من حجم مشاركتهم ويقلل الحاجة إلى التنافسية Competitiveness بل ويقلل هيمنة المعلم على جميع ما يدور داخل الفصل".

أما أولسن وكاجان Olsen & Kagan (1992) فيعتقدان أنه حتى الآن لم يقترح أحد تعريفا شاملا كاملا مقبولا للتعلم التعاوني. فالمفكرون على حد زعمهم – يصفون عناصر التعلم التعاوني وسماته ومبادئه التي تسهم في عملية التحصيل والتكيف الاجتماعي وفوائد أخرى. لذا فإنهما يقترحان هذا التعريف "التعلم التعاوني هو نشاط تعليمي جماعي منظم يعتمد التعلم فيه على التبادل – المبني على أساس اجتماعي – للمعلومات بين المتعلمين داخل المجموعات، وفيه يكون كل متعلم مسئولا عن تعلمه الخاص به مثلما يكون متحفزا لتنمية وزيادة تعلم الآخرين.

ونعتقد أن تحديد المصطلح يتوقف على تحديد عناصره ووصف إجراءاته والأسس التي يقوم عليها، لذا فإن تعريف أولسن وكاجان للتعلم التعاوني نراه من وجهة نظرنا أنه الأنسب لما سيتم تناوله في الصفحات القادمة.

أهمية التعلم التعاوني

يتحدث التربويون والمفكرون المهتمون بالتعلم التعاوني بل وواضعو المناهج وعلماء النفس عن أهمية ومبررات استخدام التعلم التعاوني في العملية التعليمية. فمنهم من تحدث عن تلك الأهمية، عموما، ومنهم من ربط الأهمية بالمادة الدراسية فمنهم من قال بأن التعلم التعاوني يزيد من المشاركة الطلابية داخل الفصل، ويقلل القلق ويقدم فرصة للتواصل والتخطيط والبحث والعروض الشفوية والمرئية داخل حجرة الدراسة، ويزيد من فرصة التمكن من المحتوى الأكاديمي واكتساب مهارات التفاعل البيشخصية. وإذا تم تصوير أنشطة التعلم التعاوني بالفيديو، فإن ذلك يعين

الطلاب على استخدام النقد الذاتي وفحص سلوكياتهم والتعرف على مواطن القوة والضعف لديهم من تلقاء أنفسهم.

وأظهرت بعض الدراسات مثل أكسفورد Oxford في دوجلاس براون (2001 : 47)، بعض مميزات التعلم التعاوني على التعلم الفردي في تعزيز الدافعية الداخلية، وتقوية الاعتزاز بالنفس، وخلق علاقات حماية ونفع للآخرين Altruistic relationships وتقليل القلق وفرص التحامل على الآخرين.

أما علماء اللغة والباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس (مثل دوجلاس براون Douglas Brown) فيرون أن التعلم التعاوني يسهم في حدوث تفاعل لفظي متزايد كما يسهم في استخدام اللغة في سياقاتها المختلفة. كما أن الطلاب من خلال ذلك النمط من التعلم يتشاركون المعلومات ويساعد بعضهم بعضا حتى لو كانوا أزواجا Pairs أو مجموعات Groups فهم يشكلون فريقا لابد لأعضائه من العمل سويا لتحقيق الأهداف بنجاح.

ويؤكد آخرون أن التعلم التعاوني يساعد المتعلم على تنمية حصيلة الكلمات لديه والتمكن من قواعد اللغة وأساليب التعبير والمطارحة كبعض من المهارات التفاعلية.

ولقد قدم روبرت سليفن Robert Slavin (1992 :21) بعض المبررات لاستخدام التعلم التعاوني في الدراسات الاجتماعية، وأعطي سببين رئيسيين لذلك، **أولهما** : أن الطرق المستخدمة فيه تعزز وتعمق تعلم الطلاب للمنهج الرسمي، **وثانيهما** : أنه يساعد في تحقيق الأهداف الوجدانية. ويضيف بأن تلك الأهداف الوجدانية التقليدية للدراسات الاجتماعية تتضمن الالتزام بالقيم المدنية والتعاطف مع الشعوب الأخرى أصحاب الثقافات الأخرى في أزمنة أخرى متباينة. لكن هناك أهدافاً - ليست وقفا على الدراسات الاجتماعية يراها روبرت سليفن مبررات قوية - لاستخدام التعلم التعاوني في المواقف التعليمية ومنها تكوين اتجاهات إيجابية متزايدة نحو المادة الدراسية ونشوء ثقة متزايدة بالنفس في تعلم المحتوى الجديد، وإنشاء علاقات طيبة بين الطلاب، واكتساب اتجاهات حميمة نحو الزملاء الذين يجمعهم

الموقف التعليمي فيما يُعرف بتربية الدمج Mainstreaming بالإضافة إلى تعلم القيم الاجتماعية البارزة prosocial والعطف والإيثار Altruism وكذلك القدرة على العمل مع الآخرين لتحقيق الإنتاجية المطلوبة.

وإضافة إلى ذلك، فقد أظهرت الدراسات العديدة أن التعلم التعاوني يستطيع فعلا أن يحقق كل الأهداف سالفة الذكر - الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية بما فيها مخرجات التحصيل Achievement outcomes .

أشكال التعلم التعاوني وتنظيماته وإجراءاته :

يعتبر جاك ريتشاردز وآخرون .Jack Richards et al (1993) أن أشهر أشكال التعلم التعاوني خمسة وهي :

1. إشراف الأقران Peer tutoring : وفيه يساعد الطلاب كل منهم الآخر ويتبادلون الأدوار حيث يشرف ويدرب كل منهم الآخر على أداء المهمة.
2. الأحجية المصورة Jigsaw : وفيها يكوّن كل فرد - ضمن المجموعة - معلومة ما مطلوبة لإتمام مهمة المجموعة.
3. المشاريع التعاونية Cooperative projects : وفيها يتعاون الطلاب معا لإنتاج أحد المشاريع مثل إصدار مجلة حائط أو رسم لوحة أو خريطة أو إعداد خطاب لإحدى المناسبات الدينية أو تقديم أحد العروض الجماعية كالمناظرات مثلا.
4. العمل التعاوني الفردي Cooperative / Individualized : وفي هذا النشاط يحرز الطلاب تقدما – كل طالب حسب معدل سرعته أو خطوه في التعلم وذلك من خلال مواد تعليمية مفرّدة، وبالتالي فإن تقدم الطلاب لابد وأن يساهم في تحقيق الدرجة الإجمالية للفريق. وبذلك يتم مكافأة كل طالب على ما حققه من إنجاز لإنجاح عمل الفريق.
5. التفاعل التعاوني Cooperative interaction : وهنا يعمل الطلاب سويا كفريق لإكمال وحدة تعليمية متكاملة مثل إجراء تجربة داخل المعمل. وهذا النشاط أكثر ما يؤكد عليه هو التفاعل بين أفراد المجموعة.

ونظراً للخطأ الشائع في تعريف وتنفيذ الأحجيات المصورة Jigsaws (يقصد بالمصوّرة : صاحبة التصوير المادي أو التصوير اللفظي)، فإننا سنتناولها بشيء من التفصيل. فأول من صممها هو إليوت أرونسون Elliot Aronson عام 1978 . وطبقا لأسلوب استخدامها، فإن أرنسون يذكر أن المعلم يقوم بتعيين الفِرقاء – كل فريق مكون من 6 طلاب يعملون معا في أحد الموضوعات الأكاديمية التي يكون قد قسمها المعلم إلى أجزاء. وأعطي مثالا في الدراسات الاجتماعية كأن تقسم سيرة أحد الأشخاص Biography إلى محاور .. حياته في مقتبل العمر وإنجازاته الهامة، وأهم النكسات Set backs التي مر بها في حياته، وحياته فيما بعد وتأثيرات كل ذلك في التاريخ. وعلى كل عضو بالفريق أن يقرأ الجزء المخصص له ثم يقوم أعضاء الفرق المختلفة الذين درسوا نفس الأجزاء ويتقابلون فيما يعرف بالمجموعات الخبيرة Expert groups لمناقشة أجزائهم – ثم يعود الطلاب إلى مجموعاتهم الأصلية ويأخذون دورهم في تدريس زملائهم في نفس الفريق الأجزاء التالية من المادة الدراسية. ولأن الطريق الوحيد الذي يستطيع فيه الطلاب أن يتعلموا الأجزاء الأخرى هو أن يستمعوا باهتمام لزملائهم في الفريق، فستكون لديهم الدافعية لمساندة زملائهم وإظهار الاهتمام بأعمالهم.

ولقد قام سلافن Slavin (1986) بتعديل لتلك الأحجية أسماها Jigsaw II وأتى من بعده كاجان Kagan (1989) وأضاف تعديلات أخرى واهتم بعملية الاستقصاء الجماعي Group Investigation وأعطى إسما لطريقته هو Co-op Co-op .

ومن جانبنا، فإننا نرى أنه يمكن عمل واستخدام الأحاجي المصورة في دروس الدراسات الاجتماعية واللغات وبقية المواد الأخرى، إذا أحسن المعلم تحديد الهدف وإجراءات الوصول إليه (راجع مؤلفنا بعنوان 'الوسائل التعليمية : الاتصال والإنتاج 2003).

ففي حصة الدراسات الاجتماعية مثلا يُقسّم الفصل إلى فِرق أو مجموعات، ويتم رسم خريطة للوطن العربي (أو عدد من الخرائط بعدد الفرق التي تم تكوينها)، على لوح خشبي، وتقطع الدول بأشكالها وتوضع في شكل عشوائي. والمطلوب هو

ترتيب القطع بحيث تعطي في النهاية خريطة كاملة للوطن العربي، والفريق الذي يستغرق وقتا أقل من الفرق الأخرى في الوصول إلى الحل يعتبر الفريق الفائز.

كما يمكن تعديل هذا النشاط ليتم العمل على دولة واحدة لكل فريق والمطلوب يكون تكوين شكل الدولة (محور النشاط) وذكر اسمها وعاصمتها وحدودها والنشاط السكاني فيها ...إلخ.

كما يمكن أيضا في حصص التاريخ استخدام التعلم التعاوني في ترتيب الأحداث ترتيبا زمنيا أو التعرف على بعض الشخصيات التاريخية ودورها الرئيسي في صناعة التاريخ.

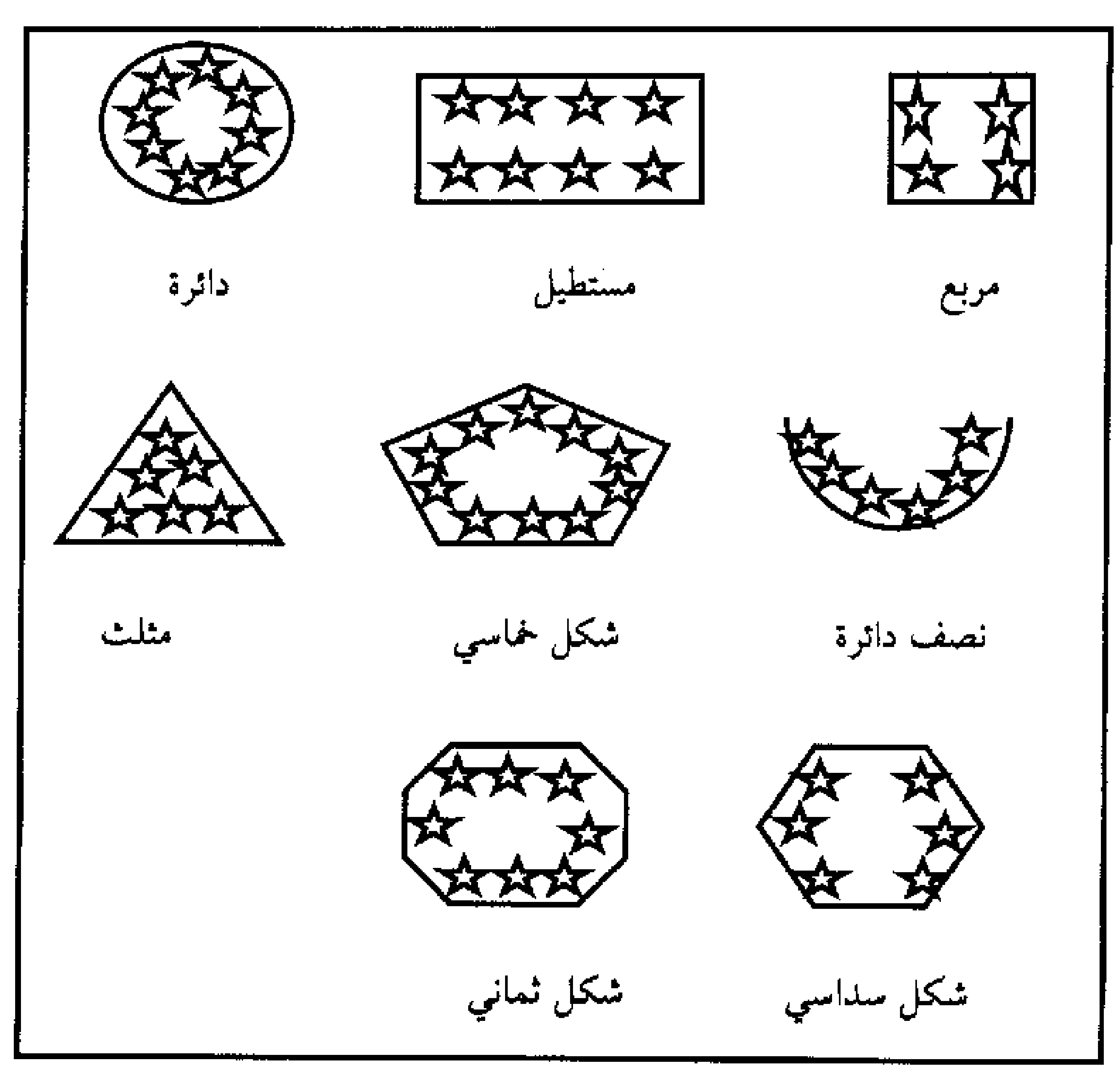
أما في مقرر اللغات – اللغة العربية مثلا، فيمكن تكوين جمل مفيدة من كلمات معينة ويكون التقويم مبني على دقة وسلامة الجمل وكذلك عدد الجمل التي تم تكوينها في الوقت المحدد لجميع الفرق.

وعلى المعلم – عند القيام بالأحاجي المصورة – أن يوازن بين الأهداف الجماعية لكل فريق على حدة وبين المسئولية الفردية لكل عضو من أعضاء الفريق. من السهل أن يقوم الطلاب الأقوياء بإعطاء أو تلقين الإجابة الصحيحة للطلاب الضعاف وكفى - بدلا من القيام بشرح المفاهيم أو المهارات حتى يتعلموا ما هم بشأنه، أو النظر إلى أن مشاركة الطلاب الضعاف في تحقيق هدف الفريق في حل مشكلة أو إنهاء مهمة على أنه تدخل فضلا عن أنه عون ومساعدة. وإذا كان الأمر كذلك وفقط، لفقد النشاط أهميته. ولكن على النقيض – فعندما تكون مهمة المجموعة هي التأكد من أن كل عضو بالمجموعة قد تعلم شيئا ما تعلما جيدا يكون هم كل عضو في تلك المجموعة هو أن يقضي بعض وقته بشرح المفاهيم والمهارات لزملائه داخل المجموعة.

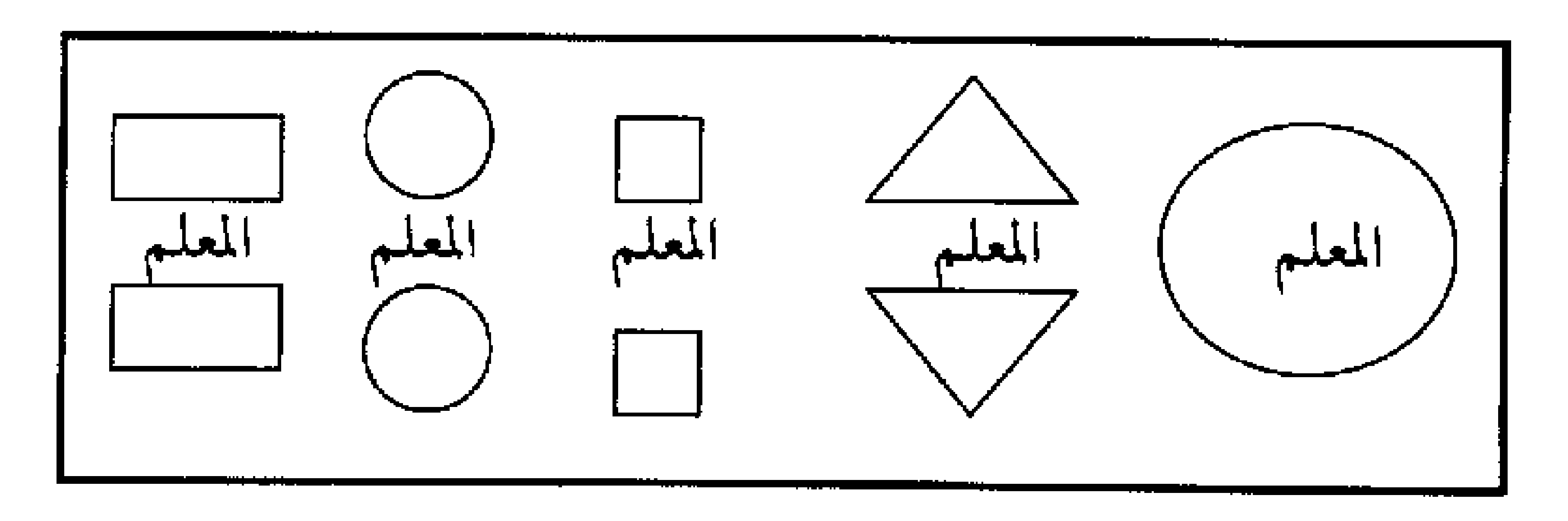
والأبحاث التي أجراها ويب Webb (1985) على سلوكيات الطلاب داخل المجموعات التعاونية قد أظهرت وبشكل دائم أن أفضل الطلاب استفادة واكتسابا من العمل الجماعي هم أولئك الذين يتشاركون الشروح مع بعضهم البعض، وأن الأهداف الجماعية الواضحة والمسئولية الفردية تدفعان وتحفزان الطلاب لذلك

التشارك، وأخذ أمر التعلم من الآخرين مأخذ الجد والاهتمام بـدلا مـن مجـرد إعطـاء الإجابات لكل منهم وحسب.

أما عن تنظيمات التعلم التعاونى، فإننا نورد بعض الأشـكال التنظيميـة لإيجـاد بيئة دراسية مناسبة للتعلم التعاوني خاصـة إذا سمحـت الظـروف التعليميـة بتكـوين مجموعات صغيرة. قد تأخذ تلك التنظيمات بعض الأشكال الهندسية الآتية :



أو بعض الأشكال المتناظرة من بعض الأشكال الهندسية السابقة



ويلاحظ أن الأعداد المكونة لكل مجموعة في كل شكل قد يتراوح بين ثلاثة وثمانية أو عشرة على أكبر تقدير. فقد تكون محكومة بالشكل الهندسي الثلاثي أو الخماسي أو الثماني مثلا. وقد لا تكون محكومة، وهذا يجعل الأمر في يد المعلم لزيادة أو إنقاص حجم المجموعة حسبما يتطلب النشاط أو حسب عدد طلاب الفصل أو حسب ما تسمح به غرفة الصف.

ونظراً لما تعانيه المدارس المصرية من بعض الجمود الإداري وغياب الرغبة في البحث عن الأفضل في الطرائق والاستراتيجيات، حيث يصر مديرو المدارس والإداريون عموما إضافة إلى عدد كبير من المعلمين على بقاء البيئة الدراسية كما هي بشكلها المعهود في التعليم الجماعي المباشر – سبورة ثابتة ومقاعد ثابتة وصفوف طولية وعرضية ومعلم لا يبرح مكانه بجوار السبورة وأسلوب واحد للتدريس للجميع وطلاب لا يبادرون بل يتلقون ما يلقى على مسامعهم – فإننا نقترح – خروجا من هذا الموقف – تكوين مجموعات صغيرة من الطلاب حتى في الفصول ذات الكثافة العالية تسمح بالمناقشة والتفاعل والتعاون والتواصل. فمثلا الشكل الآتي يمثل فصلا دراسيا ذا مقاعد ثابتة :

السبـــورة

2	1
4	3
6	5
8	7
10	9
12	11
14	13

2	1
4	3
6	5
8	7
10	9
12	11
14	13

2	1
4	3
6	5
8	7
10	9
12	11
14	13

أ. يمكن تقسيم الطلاب إلى أزواج طولية (1-3) – (2-4)، وهكذا أو عرضية (1-2) – (3-4)، وهكذا.

ب. كما يمكن عمل المجموعات الأفقية مثل : 1-2 1-2 1-2 1-2 وهكذا

ج. أو مجموعات مربعة 1 2 1 2 1 2
3 4 3 4 3 4
وهكذا ...

د. أو مجموعات الأرقام الفردية : 1 3 5 7
1 3 5 7 1 3 5 7

ه. أو الأرقام الزوجية : 2 4 6 8
2 4 6 8 2 4 6 8

يلاحظ من الأشكال التنظيمية السابقة الآتي :

- لا يلزم نقل السبورة من مكانها الثابت أمام الطلاب حيث يمكن استخدامها إذا لزم الأمر.
- وجود علاقة مباشرة بين جميع أفراد المجموعة كما في أ، جـ أو علاقة متسلسلة كما في ب ، د ، هـ.
- يسهل على المعلم متابعة عمل المجموعات والتأكد من قيامهم بمهامهم كما هو مطلوب منهم، مع مراعاة إمكانية إبداء الملاحظات والتعليقات في وقتها ومكانها المناسبين.

كل ذلك في حالة أننا أردنا تكوين مجموعات ثابتة Fixed groups أما إذا أردنا مجموعات دوارة rotating groups لزيادة التعارف بين الطلاب وتقوية العلاقات والمهارات الاجتماعية بينهم، فيمكن تكوين مجموعات أخرى بنفس الأسلوب مع تغيير الطلاب أنفسهم. فمثلا الطالب الذي يشغل رقم 1 يمكن أن يشغل رقم 5 أو أن يختار الطالب رقما معينا يشغله على ألا يتكرر شغله لذلك المقعد أو عضويته لتلك المجموعة.

أما بالنسبة للإجراءات المفصلة Step by step procedures للتعلم التعاوني فتسير وفق الخطوات التالية :

أ. يتم تقسيم الفصل إلى مجموعات متعاونة كما أسلفنا، ثم القيام بنشاط تكوين الفِرق على سبيل التهيئة وذلك لإظهار مميزات التعاون ومعرفة الآخرين ويعتمد هذا النشاط على التشارك في الأسماء والهوايات والأشياء المشتركة والاتفاق بشأن اسم وشعار المجموعة – هذا في حالة اختيار الطلاب لمجموعاتهم. أما إذا كانت المجموعات تسير وفق تنظيم بعينه يراه المعلم تبعا للتقسيمات سالفة الذكر لبناء علاقات اجتماعية بينة أوسع وأشمل لكان ذلك أفضل.

ب. يعطى أعضاء كل فريق بطاقات تحدد الأدوار المعينة بكل طالب مع وصف واضح لواجباتهم. ولقد اختلفت الآراء بشأن هذا الجانب اختلافا بيّنا. وهذا راجع إما لطبيعة المادة الدراسية أو بيئة التعلم أو خلاف ذلك من الأمور. قد يعيّن طالب ليأخذ دور القائد Leader وآخر يدون الملاحظات Note taker وآخر مقررا Reporter أما الأخير فمراقب للزمن Time keeper . فالقائد يتأكد من أن كل الأعضاء يعملون بتركيز، ومدون الملاحظات يسجل نشاط الفريق، والمقرر يتشارك المعلومات أو النتائج مع الفصل في إنهاء النشاط وإتمامه، ومراقب الزمن يتأكد من أن الجميع منشغلون في مهمتهم وأنهم يتحركون صوب إكمال النشاط في الوقت المحدد.

ولكن مراعاة للواقع في مدارسنا – نقترح أن يكون بكل مجموعة – قل عددها أو كثر- ثلاثة أدوار وهي:

- سكرتير المجموعة Group Secretary ومهمته شرح النشاط المطلوب عمله وتسجيل جميع الإجابات والتعليقات وتكرار الإجابات الصحيحة أمام المجموعة وكتابة التقرير وعرضه أمام المجموعة أولا قبل عرضه أمام المجموعات الأخرى.
- مراقب المجموعة Group Monitor ومهمته مراقبة خطوات السير في النشاط، ومراقبة الزمن المسموح به والتأكد من مشاركة باقي أفراد المجموعة.

- قائد المجموعة Group Leader ومهمته تشجيع جميع أفراد المجموعة على المشاركة وشرح المعلومات الغامضة وتفسيرها وتقديم المعلومات الجديدة، وكذلك تنظيم الحوار داخل المجموعة.

وأيا كانت الأدوار ومسمياتها وأهدافها، فمن الواجب إعطاء كل فرد في المجموعة بطاقة باسمه تحدد الدور الذي سيلعبه لكي يكون معلوما للجميع أدوار أعضاء الفريق.

ج. يعطَى كل فريق مهمة لإكمالها مع التأكيد بأن كل عضو في الفريق له دور متوقع منه كي يساعد الآخرين في إكمال المهمة.

د. تعطَى الفرصة للمجموعات لاطلاع الفصل كله على ما تم، وذلك في نهاية المدة المحددة، كما يجب أن تتشارك كل مجموعة الحلول التي قدمتها مع المجموعات الأخرى.

ه. تعطَى كل مجموعة الفرصة في تلخيص ومناقشة العملية التي تمت والأدوار التي لعبها كل عضو في الفريق وساهمت في نجاح المجموعة، ويمكن أن تقدم كل مجموعة تقريرا عما حدث تصف فيه كلا من العمليات Processes والمخرجات Outputs . ويمكن أن يكون التقرير فرديا يبين فيه المتعلم اسم المجموعة والمهمة المنوطة بها ثم ما قام به كل عضو في المجموعة من مساهمات ومهارات التي اكتسبها متبوعا ذلك بتعليقات يراها ضرورية.

وختاماً لهذا الجزء، فإننا نؤكد على أن هناك إطاراً عاماً لاستخدام التعلم التعاوني في أي مستوى دراسي ولأية مادة دراسية. ولقد قام جونسون وجونسون Johnson & Johnson (1986) بوصف هذا الإطار تفصيلا، فهو يحتوي على 18 خطوة تقع في خمس مجموعات. وتلك الخطوات تقدم تسلسلا لما يكون عليه الدرس في التعلم التعاوني. لكن أولسن وكاجان Olsen & Kagan (1992 : 160) قاما بتلخيص ما فصله جونسون وجونسون في النقاط التالية :

أ. تحديد الأهداف

1. تحديد الأهداف الأكاديمية والتشاركية قبل بداية كل درس.

ب. صنع القرارات :

2. اتخاذ قرار بشأن حجم المجموعة.
3. وضع الطلاب في مجموعات.
4. ترتيب حجرة الصف.
5. تخطيط المواد المطلوبة.
6. تعيين الأدوار.

ج. التواصل بشأن المهمة وتنظيم الهدف ونشاط التعلم :

7. شرح المهمة الأكاديمية.
8. تنظيم الاعتمادية الإيجابية المتبادلة بشأن الهدف.
9. تنظيم المسئولية الفردية.
10. تنظيم التعاون بين المجموعات.
11. شرح معايير النجاح.
12. تحديد السلوك المرغوب فيه.

د. المراقبة والتدخل :

13. مراقبة سلوك الطلاب.
14. تقديم المساعدة في أداء المهمة عند الضرورة.
15. التدخل لشرح المهارات التشاركية Collaborative skills
16. إعلان اختتام النشاط مثل القيام بتلخيص النقاط الأساسية في الدرس وسؤال الطلاب عن استدعاء بعض الأفكار أو طرح أسئلة نهائية ...إلخ.

ه. التقويم والمعالجة :

17. تقويم حجم تعلم الطلاب وجودته.
18. تقدير مدى نجاح المجموعة في القيام بوظيفتها.

أما إذا كان التعلم التعاوني يأخذ شكل العمل الثنائي/ الزوجي Pair work، فإجراءاته سهلة بسيطة. وغالبا ما تستخدم في الطرق التقليدية في التدريس ابتداء من تحديد الأهداف وتحديد المهام الفردية وتوفير المواد التعليمية المطلوبة، وتعيين أسلوب العمل وتحديد معايير النجاح وتقديم العون والمساعدة عند الضرورة فقط. والأدوار في العمل الثنائي تتمثل في أن يأخذ أحد الطلاب دورا على أن يأخذ الآخر دورا آخر، ثم يتبادلان الأدوار إما في كل نشاط أو بعد كل نشاط.

دور المعلم في التعلم التعاوني :

مما لا جدال فيه أن المعلم هو مفتاح التغيير في الموقف التعليمي، ويدوم أثر تغييره قدر عمق هذا التغيير، وهو يعبأ بأدوار لا حصر لها لكونه معلما، أما في التعلم التعاوني، فإن أدواره لها خصوصية الأداء والكيفية والسببية. فهو معنيّ بضبط الضوضاء وإدارة الفصل، ويعلم كيف ومتى يتدخل دون إفساد اهتمام الطلاب – كما أنه معنيّ أيضا بمساندة عمليات تكوين الفِرق ... كيف يبدأ نشاطا جماعياً ويستثير كل مجموعة لتعمل كفريق واحد... يدرس للطلاب كيف يختبرون الدليل والآراء وكيف يطلبون المعلومات وأين سيجدونها ويلعب دور الخبير الأكاديمي ومراقب النشاط وهو يعزز ويشجع ويقيّم في جو من الألفة والمودة. ولقد صاغها جونسون وجونسون وآخرون في أكثر من مصدر في شكل إجرائي (مثل جونسون وجونسون : 1984 ، 1987، جونسون وجونسون وهولوبيك : 1987)، وذكروا أنه على المعلم :

- تحديد أهداف الدرس تحديدا واضحا.
- اتخاذ عدد من القرارات بشأن وضع الطلاب في مجموعات تعلم قبل القيام بالتدريس.
- شرح المهام للطلاب شرحا وافيا، وكيف تكون الاعتمادية الإيجابية المتبادلة وكذلك شرح أنشطة التعلم التي سيقوم بها الطلاب.
- مراقبة فعالية مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة في إجراء وإنهاء المهمة/ النشاط أو لزيادة وتعزيز المهارات البينشخصية أو المهارات الجماعية.

- تقويم تحصيل الطلاب ومساعدتهم على القيام بشرح كيف يتشارك كل منهم مع الآخر في تحقيق الهدف.

ثم قام ويندي ماكدونيل Wendy McDonell (1992) بتحديد أدوار المعلم في التعلم التعاوني – قد تشتمل على قليل أو كثير مما سبق – ووضعها تحت خمسة محاور عامة. ونرى استعراض ومناقشة أربعة منها مراعاة للبيئة التعليمية في مصر.

أ. **المعلم باحثا The Teacher as Inquirer** . من المعلوم أن المعلم يتخذ قرارات كثيرة في الموقف التعليمي بين الحين والآخر. ولكي تكون قراراته صائبة، فلابد أن يراجع نفسه بشأن مناسبة النشاط للمرحلة العمرية للطلاب وخبرتهم التعليمية السابقة واهتماماته وقدراتهم وحاجاتهم، ولماذا تتغير اتجاهاتهم وماذا عن توقعاته بشأن تحصيلهم. فهو يتعلم ويستخبر عن أسباب ارتفاع التحصيل من عدمه، ويتحقق من فعالية أدائه وأداء طلابه في التعلم التعاوني، بل ويبحث مدى ما تحقق من جراء التشارك والتعاون بين الطلاب.

ب. **المعلم مبدعاً The Teacher as Creator** . يتوقف الإبداع لدى المعلم في التعلم التعاوني على مدى نجاحه في إيجاد فصل ناجح يتعلم بذلك الأسلوب متمثلا ذلك النجاح في خلق المناخ الاجتماعي الملائم وتحديد الأهداف وتخطيط المهام وتنظيمها وتهيئة البيئة المادية في حجرة الدراسة وتنظيم المجموعات وتحديد الأدوار واختيار المواد وتحديد الزمن (جونسون وآخرون 1984).

ج. **المعلم ملاحظا The Teacher as Observer**. يذكر ويندي ماكدونيل Wendy McDonell (1992 : 167) أن ملاحظة المعلم للطلاب أثناء التعلم التعاوني تعطيه تبريرا للقيام بأي برامج محددة بشأن هذا النشاط أو ذاك، كما تعطيه الفرصة في أن يفكر ويتدخل في الوقت المناسب تدخلا فاعلا وداعما للطلاب، ومكتشفا اهتماماتهم وحاجاتهم ومشاعرهم ونقاط قوتهم، وهو يلاحظ أسئلة الطلاب وكيف يطرحونها وكيف يحلون المشكلات بل كيف يتفاعلون ويستخدمون المهارات الاجتماعية.

ويرى ماكدونيل أن الملاحظات قد تأخذ أحد شكلين – الأول بأسلوب غير رسمي وهو ما يعرف بالملاحظة الكلية global observation والثاني بأسلوب رسمي وهو الملاحظة المنظمة systematic observation وخلال الملاحظة الكلية، يقف المعلم خلف المجموعات – يستمع إليهم ويسجل الملاحظات بشأن النشاط الجاري وكذلك بشأن التفاعل الحادث بين أفراد المجموعة ثم يُعمل فيها نظره بعد ذلك محاولا تفسير ملاحظاته دون إصدار أية أحكام.

أما في الملاحظة المنظمة، فإنها تكون مركزة من قِبل المعلم ويكون قد أعد لها نموذجا خاصا به ليلاحظ ما يريد ملاحظته بدقة ليتعرف على المهارات الأساسية للتفاعل التعاوني بين المجموعات. ومن المهم أن يعلم الطلاب بأمر هذه الملاحظة ... ماذا يبحث عنه المعلم وكيف يجمع المعلومات وكيف يضعها في تقرير بعد ذلك. فذلك يقلل من قلقهم ويزيد من مسئوليتهم. ويقترح ماكدونيل أن تكون هناك بطاقة ملاحظة لكل مجموعة على حدة في المرة الواحدة مما يعين المعلم على تتبع مدى نمو وتقدم المجموعات بمرور الزمن.

د. المعلم ميسرا The Teacher as Facilitator . ويقصد بهذا الدور أن يُعد المعلم نفسه كي يقف جانبا ليعطي المتعلم دورا أكبر يكون ذا مغزى وذا معنى وهدف – ويُرى على أنه يدعم ويشجع رغبة المتعلم في أن يتعلم، وهو يجوب الفصل يقدم المساعدة للطلاب والمجموعات عندما تنشأ الحاجة لذلك. فهو يتفاعل معهم ويعلّمهم ويلفت أنظارهم ويستفسر ويوضح ويفصّل بل ويتعاطف. ومن شأن الميسّر أن يقدم تغذية راجعة ويعيد توجيه نظر المجموعة بطرح بعض الأسئلة ويشجعها على حل مشاكلها، ويشجع التفكير ويدير الصراع ويلاحظ الطلاب ويقدم المصادر (كوهين : 1986).

دور المتعلم في التعلم التعاوني

قبل الدخول في تحديد دور المتعلم في التعلم التعاوني، يلزم التحديد والاتفاق بشأن بعض المعايير الواضحة للعمليات الفصلية Classroom operations ولقد أطلق عليها روبرت ماتنجلي Robert Mattingly الإرشادات الإجرائية الأساسية Basic

operational guidelines التي لابد أن يفهمها ويعيها كل طالب مشترك بالعمل التعاوني، إذا كان الهدف هو تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، وذكر ماتنجلي Mattingly (1992 : 40) أنه على كل الطلاب أن يفهموا :

أ. الأهداف الأكاديمية والاجتماعية للاستراتيجية، وكذلك المحتوى الأكاديمي الذي سيدرسونه.

ب. كيف عليهم تحقيق الأهداف الأكاديمية والاجتماعية المتوقعة.

ج. سلوكيات المشاركة المتوقعة من المجموعة، وما هو مطلوب منهم أن يفعلوه أو يقولوه، وكيف سيتصرفون تجاه الآخرين.

د. طبيعة الإعتمادية الإيجابية المتبادلة ومكانها داخل بيئة التعلم التعاونية.

ه. أنهم سيكونون مسئولين مسئولية فردية عن مواد التعلم أو المهارات التي يُظهرونها.

و. معايير النجاح.

ثم بعد ذلك قدم ماتنجلي Mattingly عددا من القواعد التي يجب على كل الأعضاء اتباعها، وتقدم تلك القواعد ما يجب وما لا يجب فعله، وبشأن توجيه الأنشطة داخل المجموعة الواحدة وبين أفرادها. ولقد استقر ماتنجلي على قواعد العمل الآتية التي نراها نحن أنها تكوّن وتشكل دور المتعلم في التعلم التعاوني :

أ. اتبع التعليمات.

ب. انشغل بالمهمة التي كُلفت بها.

ج. ساعد المجموعة على أن تنشغل بالمهمة.

د. قدّم كل المعلومات الضرورية.

ه. تأكد من فهم الآخرين للمعلومات المقدمة.

و. إبحث عن المعلومات المطلوبة.

ز. أعد صياغة المعلومات التي يقدمها الآخرون.

ح. عبر عن آرائك أو ابحث عن آراء أخرى عندما يكون ذلك مناسباً (1992: 40).

ولكي يكون دور المتعلم فاعلا وموجّها صوب تحقيق أهداف التعلم التعاوني، فهناك قائمة بالمهارات الاجتماعية المحددة التي يتوقع من الطلاب استخدامها طوال الوقت داخل مجموعاتهم – قام ماتنجلي أيضا بذكر بعضها في الآتي :

أ. مارس استماعا نشطا.

ب. عندما تعترض، فليكن اعتراضك على ما قد قيل، وليس على قائله.

ج. شجع الآخرين على المساهمة.

د. قدّر وامتدح المشاركات من الزملاء.

ه. أظهر تقديرك لعمل الآخرين.

و. عبر عن مشاعرك وأحاسيسك.

وختاما، فإن دور المتعلم لن يجدي نفعا إلا إذا تمكن المعلم من تحمل أدواره كاملة فهما وممارسة حقيقية توخيا لتحقيق الأهداف المرجوة من وراء استخدامه التعلم التعاوني – كإحدى استراتيجيات التدريس في فصله.

بعض التعبيرات المستخدمة في أنشطة التعلم التعاوني :

التعبيرات التالية وغيرها قد تفيد في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات استخدام اللغة الوظيفية داخل الفصل بل تنمية مهارات التواصل إجمالا. ويمكن للمعلم تزويد طلابه ببعض التعبيرات الأخرى التي يرى أنها ستفيد في العمل التعاوني.

- لا أفهم ماذا تقصد. هل يمكنك شرح ....؟
- فلنتفق على رأي............. - لا أوافقك الرأي، لأن ......
- هل تعني أن ....؟
- دعنا نجد النقاط التي نتفق عليها ....
- احسنت قولا يا....... - هل لك يا ..... أن تشاركنا الرأي.
- أعتقد أن علينا أن نفكر جديا في الأمر.
- أعتقد أن .....

- يمكنني القول بأن .... - أؤكد أن ....
- من الممكن أن .... - في رأيي أن ....
- من الواضح لي أن ...... - بلا شك فإن ....
- فليسمع بعضنا بعضا - هل قلت ....يا ......؟
- هل يمكن أن تكرر ما قلته؟
- أنا آسف لم أفهم ما قلته. هل بإمكانك أن تشرحه من فضلك؟
- آسف لمقاطعتك، لكن .... – على أية حال ، فإن ....
- هل يوافق الجميع؟ - يمكنني أن أضيف هنا شيئا، وهو........
- بودي أن أعلق على هذا - هل يمكنني أن أطرح سؤالا؟
- عَودا إلى .... - أقدر مشاركتك يا ....

أنشطة وتطبيقات في التعلم التعاوني (خاص بالمرحلة الابتدائية).

هذه الأنشطة والتطبيقات الواردة ما هي إلا أمثلة يهتدي بها المعلم لتصميم أية أنشطة يراها تصلح لطلابه وللمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وللبيئة الدراسية ككل – ولقد قصرنا الأنشطة والتطبيقات على المرحلة الابتدائية، لكن لا يمنع ذلك من التفكير في بعض الأنشطة التي تناسب المراحل السنية الأخرى.

أ. **أنشطة عمل زوجي Pair work activities :**

- **ماذا في حقيبتي ؟** (للتعرف على الأشياء والصفات والألوان والأحجام).
- **ماذا ستفعل لو ؟** (للتعبير عن التوقعات والاحتمالات والافتراضات وعرض الخبرات الشخصية)
- **ماذا تقول عندما ؟** (لاستخدام اللغة الوظيفية في مواقف التعلم المختلفة).
- **ماذا تعرف عن؟** (لاختبار المحتوى الأكاديمي).
- **نفذ ما هو مكتوب على البطاقة** (اتباع تعليمات وتوجيهات وتنفيذ أوامر ونواه).

- **قل لي ماذا سأفعل**. (أداء حركات وإيماءات وإشارات وإظهار تعبيرات الوجه أو التلفظ بعبارات أو كلمات تفيد القيام بأي نشاط يومي كالصلاة والطعام والشراب والنوم أو نشاط مؤقت كالذهاب إلى الطبيب أو زيارة مريض أو التجول في أحد المعارض).

ب. أنشطة عمل جماعي Group work activities :

1. **في مجال اللغة العربية** : (نشاط بعنوان (لغتنا الجميلة) الإتيان بعدد من الكلمات تبدأ بحرف السين (مثلا) – حسب عدد أفراد المجموعة، ووضعها في جمل مفيدة (اسمية/ فعلية).
2. **في مجال العلوم** : نشاط بعنوان (كلنا خلق الله) تحديد الخصائص المشتركة بين الإنسان والنبات/ الحيوان.
3. **في مجال الرياضيات** : نشاط بعنوان (هل تعلم أن ...؟) : إيجاد الفرق بين 24، 9 .
4. **في مجال الدراسات الاجتماعية** : نشاط بعنوان (رحلة إلى هناك).

- تعيين اسم الدولة العربية من خلال معلومات عن رحلة إليها (الحدود وبعض المعالم القديمة والحديثة، النشاط السكاني، اسم العاصمة).
- تعيين اسم مدينة مصرية من خلال وصف معالمها القديمة والحديثة وحدودها وطرق المواصلات إليها من القاهرة ونمط الحياة فيها.

مشكلات وتحديات تواجه التعلم التعاوني في البيئة المصرية :

من المعلوم أن من جهل شيئا عاداه أو على الأقل ابتعد عنه، فالتعلم التعاوني رغم أهميته سالفة البيان والتوضيح إلا أنه يواجه بعض المشكلات والتحديات في البيئة المصرية نذكر منها على سبيل المثال – لا الحصر من واقع خبرتنا الحقيقية ما يلي:

1. عدم اقتناع عدد كبير من المعلمين والموجهين بجدوى مثل هذه الاستراتيجيات والركون إلى الطرائق والأساليب والاستراتيجيات المألوفة.

2. زيادة كثافة الفصول المدرسية في جميع المراحل الدراسية، إذ أن متوسط الفصل الواحد في بعض المراحل الدراسية قد يصل إلى 50 طالبا.
3. عدم مناسبة البيئة المدرسية المتمثل في المقاعد الثابتة داخل الفصول وجمود الإجراءات الإدارية بالمدرسة التي دائما ما تمنع تغيير الشكل العام للمقاعد.
4. عدم توفر المواد التعليمية المطلوبة والاقتصار غالبا على الكتاب المدرسي.
5. زيادة النصاب التدريسي للمعلم بخلاف الأعباء الأخرى داخل المدرسة وخارجها مما يجعله يعزف عن تطبيق مثل هذه الاستراتيجية لأنها تستغرق وقتا وجهدا كبيرين.
6. اهتمام واضعي المقررات والاختبارات والمعنيين بالتقويم بالمادة العلمية فقط (المحتوى) دون العمليات والأنشطة والإجراءات التي تتم داخل السياق التدريسي.
7. اتساع هوة الفروقات الفردية وضعف التجانس بين الأعداد الكبيرة من الطلاب.
8. تعظيم الأعمال الفردية على حساب العمل الجماعي في أغلب مناحي الحياة بالبيئة المصرية، والتي ينعكس أثرها على العملية التعليمية.
9. خشية بعض المعلمين من حدوث اضطراب في حفظ النظام داخل الفصل أو حدوث ضوضاء تؤثر على الفصول المجاورة.
10. تركيز المعلمين على إكساب الطلاب المهارات الدنيا في التفكير دون المهارات العليا مما ينتج عنه ضعف مهارات العصف الذهني والتحليل والنقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات ويكون ذلك عائقا في تفعيل دور التعلم التعاوني في التعلم.
11. ضعف الطلاب في المهارات الاجتماعية ومهارات العرض والتلخيص والمناقشة وتدوين الملاحظات.
12. ركون عدد كبير من الطلاب إلى أساليب التعلم الفردية.

ولكن كيف يمكن التغلب أو التعامل مع تلك المشكلات والتحديات فهذا دورك – أيها الطالب المعلم – إذا استطعت أن تعي وبصدق دور التعلم التعاوني كإحدى استراتيجيات التعليم والتعلم في إحداث آثار وأهداف تعليمية لا حصر لها تبدأ من فهمك لفلسفتها وإجراءاتها ثم لممارستك إياها ولو مرة أو مرتين على مدار الفصل الدراسي.

ثانياً: تمثيل الأدوار Role Play

مقدمة

يذكر جيليان لادوس Gillian Ladousse (1988) نقلا عن آلان مالي Alan Maley قوله "إن مصطلح تمثيل الأدوار Role Play يستدعي للذاكرة قصة الرجل الأعمى الذي يحاول أن يصف فيلاً" – بمعنى أن هذا المصطلح يأخذ معاني مختلفة عند أناس مختلفين – منهم من يرى أن تمثيل الأدوار استراتيجية للتدريس تختلف عن المحاكاة ومنهم من يرى أن المحاكاة تتضمن تمثيل الأدوار. كما أن البعض يرى أن كلا من تمثيل الأدوار والمحاكاة تأخذ نصيبا كبيراً من استراتيجية التعلم التعاوني. ولسنا الآن بصدد مساندة هذا الرأي أو ذاك أو دحض أي منهما. ولكن يعنينا بالمقام الأول أن نتناول بعض الشبه والاختلاف بين مصطلحي تمثيل الأدوار Role Play والمحاكاة Simulation .

بين تمثيل الأدوار والمحاكاة :

يقول لادوس أن في تمثيل الأدوار – يقوم الطلاب بتمثيل شخصية خيالية في مواقف مفتوحة النهاية وأما في المحاكاة فهم يقومون بأدوارهم هم أنفسهم في مواقف شديدة التكلف والتصنع Highly constraining .

أما جيرمي هارمر Jermey Harmer (990! : 123) يذكر أن فكرة المحاكاة وتمثيل الأدوار هي خلق تظاهر بموقف حياتي داخل الفصل الدراسي، أي أن الطلاب يحاكون الواقع الحقيقي. فعلى سبيل المثال .. إذا طلب المعلم من طلابه أن يتظاهروا بأنهم داخل أحد المطارات أو أن يُطلب منهم أن يتجمعوا سويا لتنظيم اجتماع، فإن ما يحاول أن يفعله المعلم في هذين الموقفين هو أن يقدم لطلابه ممارسة

للغة واقعية كما تستخدم في بيئاتها المختلفة مثل اللغة الوظيفية في مثل هذه المواقف كالسؤال عن المستندات المطلوبة والتوقيتات وكيفية اتباع التعليمات، أو كيف تنظم الاجتماعات وكيف تحدد أهدافها وإجراءات عقدها وأسلوب الحوار والمناقشة داخلها.

في هذين المثالين، نقول للطلاب أن يكونوا هم أنفسهم في ذات الموقفين. لكن إذا طُلب من أحدهم أن يكون شخصا آخر أو أن يعبر عن وجهة نظر ليست بالضرورة أن تكون له – مثل أن يكون معلما أو طبيبا أو ضابطا أو سياسيا – فإننا نطلب منه أن يلعب هذا الدور أو ذاك.

ويؤكد هارمر أنه في تمثيل الأدوار – فإن الطلاب لا يتحملون أية مسئولية عن أفعالهم عن أفعالهم وأقوالهم. إنها مسئولية الشخصية التي يلعبونها وهي التي تتحدث، ولذلك فإن الطلاب الخجولين ينطلقون في الحديث عندما يشاركون في تمثيل الأدوار.بينما في المحاكاة يمكن أن يقوم المعلم بدور أحد المشاركين وذلك لأنه يساعد في نجاح عملية المحاكاة إذا واجهتها إحدى الصعوبات، أو أن يدير اتجاه المحاكاة إلى حيث يريد. أما إذا وصلت المحاكاة إلى موقف متأزم، فيقوم المعلم بدور المحفّز / الملقن Prompter كأن يقدم الاقتراحات بشأن ما يمكن أن يقوله الطلاب أو يفعلونه فيما بعد، أو أن يمدهم بالمعلومات اللازمة عند الضرورة. وعلى المعلم ألا يطغي دوره على دور الطلاب أو أن يعيقهم من التواصل والتفاعل. وعند انتهاء المحاكاة، سيحتاج المعلم لأن يقدم تغذية راجعة لطلابه – أي أن يناقش معهم نجاح النشاط من عدمه، ولماذا تم التوصل إلى قرارات بعينها ومدى التقدم الذي حققوه. فهذا أجدر أن يزيد من دافعيتهم في الأنشطة القادمة.

أما لارديزبال ورفاقها .Lardizabal et al (1991)، فإنهم يؤكدون على أن تمثيل الأدوار هو أداء تمثيلي تلقائي للمشكلات والمواقف، وعادة ما يتم رسم ووصف الموقف وصفا تفصيليا. وعلى الممثلين أن يفهموا طبيعة وغرض التكليفات الخاصة بكل منهم، بل وعليهم أن يأخذوا دقائق قليلة للاتفاق بشأن ما يجب وما لا يجب عليهم فعله. فعليهم ألا يقدموا صورا ساخرة كاريكاتورية تسبب ضحكاً أو لمجرد التسلية، أو المتعة، أو لتشويه الدور بما ليس فيه. وإذا كان الغرض من تمثيل الأدوار

هو توضيح وشرح موقف مُشكل Problem Situation، فيمكن تشكيل مجموعتين أو ثلاث أو أربع – كي تحاول كل منها تقديم حلول مختلفة للخروج من ذلك الموقف المشكل. بينما يرون – أي لارديزابال ورفاقها – أن المحاكاة تمثيل مصغر لأحد الأنظمة أو العمليات الكبرى ويشمل استخدام نسخ مطابقة ذات تتابعات مرحلية. ويقولون بأن كل أنماط المحاكاة هو تمثيل للأدوار بدرجة ما وذلك لأنها تتضمن القيام بتمثيل الأدوار. ففي المحاكاة يقوم الفرد بلعب دوره هو في أحد المواقف بينما في تمثيل الأدوار فإنه يؤدي ما يفسره على أنه من متطلبات الدور.

واستخدام المحاكاة – في نظرهم – تجعل المتعلمين أكثر دقة وتحديداً فيما يفعلون ويرون ويتعلمون بل ويفسرون أنشطة تعلمهم في ضوء المبادئ والمفاهيم التي تتضمنها بل وتناقشها المواد الدراسية عندهم. وإذا قدم المعلم نشاطا معينا لإحدى المجموعات في فصله – فلا يكون كأحد الأدوار التي تؤدي وإنما أفعال وردود أفعال خاصة بالموقف– ويبرز هنا الفرق بين ما تقوم به المجموعة من أداء وبين المفهوم المطلوب تنميته وتحقيقه من وراء النشاط. فالمحاكاة تقدم رؤى مهمة وضرورية تفسر سلوك الآخرين وتبرره.

لكن جاك ريتشاردز وآخرون .Jack Richards et al (1993 : 318) كانوا أكثر تحديداً من سابقيهم، وعرفوا تمثيل الأدوار على أنها "أنشطة تحصيلية شبيهة بالدراما وفيها يقوم الطلاب بأدوار المشاركين المختلفين في أحد المواقف. ويمثلون ما يمكن يحدث منهم حرفيا في هذا الموقف..." أما المحاكاة فهي "أنشطة فصلية يعاد فيها إنتاج أو إخراج أو محاكاة مواقف حقيقية والتي غالبا ما تتضمن تمثيلا ومناقشة جماعية ..." (ص 335).

مما سبق يمكن أن نخلص إلى أن تمثيل الأدوار هو القيام بدور شخص آخر في أداء تمثيلي يتحدث فيه الطالب بلسان غيره ويتصرف تبعا لما تمليه عليه تلك الشخصية. أما المحاكاة فهي قيام الطالب بتمثيل الواقع الذي مر به أو يمكن أن يمر به أو أن يتخيل أحد المواقف التي يمكن أن يكون طرفا فيها.

ومما هو جدير بالذكر أن تمثيل الأدوار داخل الفصل الدراسي يشمل إعطاء دور لأحد أعضاء المجموعة أو أكثر من عضو، ويشمل تحديد الهدف أو الغرض المطلوب من المشاركين تحقيقه كأن تقوم إحدى المجموعات بتمثيل دور ما – سياسي أو اقتصادي – يشمل مناقشة إحدى القضايا العامة. أما عند المجموعات الزوجية – أي التي تتكون من اثنين فقط – فإن الأول يقوم بدور بينما يقوم الثاني بدور آخر، كطبيب ومريض مثلا أو ضابط شرطة وأحد المخالفين للقانون. أما المحاكاة فهي بناء أكثر تعقيدا من لعب الأدوار خاصة أنها تتعامل مع موقف كامل وتكون المجموعات فيها أكبر – حيث تقوم المجموعة كلها بالعمل في موقف خيالي تمثل وحدة أو تنظيما اجتماعيا معينا يكون هدفه حل إحدى المشكلات الاجتماعية.

ونظرا لأننا معنيون بتمثيل الأدوار تحديدا كأحد استراتيجيات التدريس، ونظرا لأن هناك بعض التداخل بين تمثيل الأدوار والمحاكاة، فإننا سنتناول في الصفحات القادمة إجراءات وأنشطة المحاكاة نتبعها بتمثيل الأدوار من حيث أهميتها وأشكالها وإجراءاتها وبعض الأنشطة والتطبيقات عليها.

أنشطة وإجراءات للمحاكاة

من المعلوم أن الطلاب المشاركين في المحاكاة هم أنفسهم، يتحدثون ويتفاعلون بأنفسهم مع بعضهم البعض، لكن الدور الذي يقدم لأية مجموعة من الطلاب داخل الفصل وكذلك الموقف والمهام، فإنها تقدم في شكلها الخيالي وتأخذ الطلاب خارج أنفسهم في جو من الخيال. وعادة ما يكون الطلاب في مجموعات صغيرة دون جمهور. والمناقشات في موقف المحاكاة يسمح باستخدام اللغة للتعبير عن الانفعالات والعواطف والأحاسيس الشخصية والعلاقات التي تنشأ بين المتحدثين، كما تسمح باستخدام الخطاب التفاعلي Interactive speech بين الأفراد.

مثال (1)

كيف تتصرف : ذهبت إلى مدرستك دون أن تأخذ مفتاح شقتك معك معتمدا على أن والدك في إجازة ولن يغادر البيت، وحدث أنك عدت مبكرا عن ميعادك ولم تجده. وعليك أن تقرر كيف تتصرف في هذا المأزق.

مثال (2)

مقابلة شخصية للحصول على وظيفة : في هذه المحاكاة، يشترك الطلاب في إجراء مقابلات شخصية للحصول على وظيفة. إما أن يكون الطلاب هم من يجرون المقابلة أو من تُجرى معهم المقابلة. والهدف هو اختيار الأنسب.

مثال (3)

ترتيب لقاء اجتماعي : تقوم مجموعة من الطلاب بتنظيم لقاء جماعي احتفالا بحدث سعيد (المولد النبوي الشريف – عيد ميلاد صديق – شم النسيم ...مثلا) وعلى الطلاب أن يتفقوا متى وأين سيكون اللقاء.

الإجـــراءات

- يخبر المعلم الطلاب أنهم سيعملون في مجموعات – كل مجموعة من 5 طلاب مثلا، وعلى كل مجموعة أن تنظم أحد اللقاءات احتفالا بمناسبة سعيدة هي.....
- يشرح المعلم للطلاب أنه على كل مجموعة أن تقرر أين ومتى يكون اللقاء بناء على المعلومات التي ستقدم لهم.
- يخبر المعلم الطلاب أنه سيوزع عليهم بطاقات بها بعض المعلومات مع الأخذ في الاعتبار عدم اطلاع أي مجموعة على البطاقات التي لدى المجموعات الأخرى. ويدون على البطاقات اختيارات متعددة وتبريرات مختلفة.
- يطلب المعلم من الطلاب التفكير في التعليمات لبضع دقائق ثم يبدأ النشاط، وعلى المعلم أن يتابع بنظره وسمعه كل مجموعة ويحفز الطلاب للعمل ليتأكد من أن هناك متغيرين هما متى وأين سيتقابلون.
- تقوم كل مجموعة بعرض اقتراحها ثم تبدأ التغذية الراجعة.

أهمية تمثيل الأدوار

نظرا لأنه من السهل استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار في تدريس معظم المواد الدراسية، كاللغة العربية واللغات الأجنبية، والدراسات الاجتماعية، فإن لهذه الاستراتيجية أهمية ومغزى للطلاب. فالطلاب لهم بعض الاختيار فيما يقومون به من

أقوال وأفعال وهناك هدف واضح يمكن تحقيقه من وراء هذا النشاط يجعل لديهم رضا أكثر في المشاركة وحرصا أشد على التعلم من أن يفرض عليهم وبكل بساطة أن يكرروا محادثة مُملاة عليهم في شكل ثنائي.

ويرى بعض التربويين أن تمثيل الأدوار يزيد من التفاعل اللفظي ويحسّن من استخدام اللغة في سياقات مختلفة خاصة في دروس اللغات، ويقلل من حالات القلق الدراسي ويشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة بل وتشجع على إيجاد علاقات بين خبراتهم الماضية والمحتوى الذي بين أيديهم والمفاهيم والمفردات والتعبيرات وأساليب اللغة المختلفة في سياقات أكاديمية متباينة. بل والأكثر من ذلك فإن هذه الاستراتيجية تقدم فرصة عظيمة في الإتيان بتنوع كبير من الخبرات الحياتية إلى الفصل الدراسي كأنشطة التواصل من محادثات ولقاءات وغيرها ويضع المتعلمين في مواقف شبه حياتية لابد من التعامل معها في ظل العلاقات الاجتماعية القائمة. هذا بالإضافة إلى أنها تنمي الطلاقة الفكرية واللغوية لدى الطلاب وتعزز التفاعل بينهم وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم. ومن الجانب النفسي، فإن استراتيجية تمثيل الأدوار تشكل نوعا من الإثارة حيث يطلق الطلاب العنان لأخيلتهم – بل وتمد الذين يشعرون بالخجل منهم بقناع يتحدثون من ورائه – شخصية خيالية – حتى لا يشعرون بأن في شخصياتهم أشياء من التعقيد أو ما شابه.

أشكال وأساليب وإجراءات تمثيل الأدوار

هناك أشكال متباينة لتمثيل الأدوار وأشهرها الإتصال الثنائي Dyadic Communication ويركز على العمل الزوجي Pair Work وأحيانا ما يطلق عليه One-to-one communication كأن يقوم كل متعلم بدور يختلف عن الآخر وقد يتبادلان الأدوار. وهذا الشكل مألوف في أغلب بيئات التعلم. أما الشكل الثاني – الدراما الاجتماعية Sociodrama فيركز على العمل الجماعي group work ومن أكثر من اهتم بها في مجال التعليم سكارسيلا Scarcella (1978، 1983) على أنها أحد المدخلين التي تتتابع فيها المهام التواصلية Communicative skills حول المواقف المشكلة Problem situations (المدخل الآخر هو التفاعل الاستراتيجي Strategic interaction عند دي بيترو Di Pietro والذي يعتمد على الارتجال Improvisation

أو السيناريوهات Scenarios). ويقع التركيز في الدراما الاجتماعية عند سكارسيلا Scarcella على تنمية المهارات من خلال التفاعل الاجتماعي. وعلى خلاف معظم أنشطة تمثيل الأدوار، فإن الدراما الاجتماعية تتضمن سلسلة من الخطوات المحددة، وتعتمد أساساً على المتعلم لا على المعلم وفيها يحدد الطلاب أدوارهم التي سيقومون بها ويعيّنون على وجه الدقة ما سيقومون به من أعمال.

ولأن تمثيل الأدوار نشاط يستهوي كثيرا من الطلاب عندما يُسمح لهم بأن يكونوا مبدعين لأنه يفجر فيهم طاقات خلاقة بأن يضعوا أنفسهم مكان آخرين لفترة من الزمن كي يفهموا الأشياء من وجهة نظر أصحابها، قامت سكارسيلا Scarcella في 1983 نقلا عن شافتيل وشافتيل Shaftel & Shaftel (1967) بتعديل خطوات إجراء تمثيل الأدوار في فصول تدريس اللغة وحددتها في إحدى عشرة خطوة (تقديم الموضوع – إستثارة إهتمام الطلاب – عرض المفردات اللغوية الجديدة – قراءة قصة تحدد المشكلة تحديداً واضحا – إيقاف القصة عند الذروة/ الحبكة الفنية – مناقشة الموقف المتأزم – اختيار الطلاب لتمثيل الأدوار – إعداد الجمهور للاستماع ثم تقديم النصيحة – تمثيل ما تبقى من القصة – مناقشة الطرق البديلة للتعامل مع المشكلة – إعادة تمثيل العرض الدرامي باستخدام استراتيجيات جديدة إذا كان ذلك ضروريا).

ولكي يعين المعلم طلابه على تقمص أدوارهم، عليه أن يطرح بعض الأسئلة ليتأكد من فهمهم للدور وأنهم قادرون على أدائه. وعندما يتأكد من أنهم قد تآلفوا مع الشخصيات التي سيلعبون أدوارها، فبإمكانه أن يعيد قراءة الموقف ويترك لهم كيفية إظهار هذه الشخصيات. كما يمكنه أن يشاركهم من البداية في تنفيذ مشاهد بسيطة كأن يعطي تعليماته ونصائحه ويقدم المشعرات Cues اللفظية وغير اللفظية المطلوبة لأداء أحد الأدوار أو عدد منها. ويتباين تمثيل الأدوار نظراً لتباين المواقف ومدى صعوبتها أو سهولتها وقربها من الواقع. ولذا فإن على المعلم أن يراعي ذلك عند اختيار المواقف.

وفي عام 1989، أورد ديفيد نونـان David Nunan خطـوات لتنفيـذ الـدراما الاجتماعية كأحد أشكال تمثيل الأدوار نقلا عن سكارسيلا Scarcella وهي:

1. التهيئة، وفيها يقدم المعلم موضوع النشاط.
2. تقديم المفردات اللغوية الجديدة، أي تقديم الكلمات والتعبيرات الجديدة.
3. تقديم وعرض الموقف المُشكل، وفيه يقوم المعلم بعرض القصة ويتوقـف عـن النقطة التي لا يستطيع فيها الطـلاب اختيـار أحـد البـديلين أو كمـا يقـال في حيص بيص – وهنا يكون تركيز الطلاب على الصراع Conflict الذي ينـشأ داخل تلك النقطة.
4. مناقشة الموقف واختيار الأدوار، وهنا تتم مناقشة المشكلة والأدوار. فالطلاب الذين لهم اهتمام خاص بالأدوار والذين لديهم حلول ويودون أن يقـدموها، يأتون أمام زملائهم داخل الفصل ليشاركوا في الأداء التمثيلي للدور.
5. إعداد الجمهور : أما الذين لن يشاركوا في الأداء التمثيلي Enactment فتُقدم لهم مهام محددة لتنفيذها وذلك أثناء أداء زملائهم لأدوارهم.
6. الأداء التمثيلي : يقوم الطلاب القائمون بلعب الأدوار Role Players بتمثيل الحل الذي تم اقتراحه للموقف المُشكل.
7. مناقشة الموقف واختيار ممثلين جدد للأدوار: وفي هذه المرحلة يمكـن اكتـشاف طرق بديلة لحل المشكلة كما يمكن اختيار طلاب جدد للعب الأدوار.
8. إعادة الأداء التمثيلي Reenactment : الطلاب في هذه المرحلة معنيّون بإعادة تمثيل الموقف المُشكل وذلك باستخدام استراتيجيات جديدة.
9. الملخص : وفيه يرشد المعلم طلابه إلى تلخيص ما تم تقديمه وعرضه.
10. المتابعـة : ويمكن أن تتضمن هـذه الخطـوة تـدريبا تحريريـا أو مناقـشة شـفوية مستفيضة أو تمارين للفهم الاستماعي أو تمارين في القراءة.

ولأن هذه الخطوات متعلقة بدروس اللغات، فيمكن تطـوير المواقـف المـشكلة والسيناريوهات لكي تتيح للمتعلمين أن يقوموا بالتدريب (عمل بروفـة) علـى اللغـة

الحياتية الحقيقة Real world Language ، أي اللغة التي من المحتمل أن يحتاجها المتعلم في عالمه الواقعي. وفي ذلك تعتقد سكارسيلا Scarcella أن المدخل الذي تقترحه له تطبيقات واقعية إذ أنها ترى أن "الدراما الاجتماعية هي ذلك النشاط الذي يجبر الطلاب على الاهتمام بالبيئة اللفظية التي تحيط بهم. أو لأنها متصلة باهتمامات الطلاب مستخدمة كلا من الدافعية الخارجية التي تشير إلى الاهتمام والعناية والحرص اليومي والدافعية الداخلية التي تنصب على المشاعر والأحاسيس والاتجاهات الداخلية لديهم. والأبعد من ذلك، فإن الدراما الاجتماعية هي إحدى أنشطة حل المشكلات التي تستثير مواقف الحياة الواقعية وتتطلب ولوعاً وانهماكاً نشطا من جانب هؤلاء الطلاب(119).

لكن لارديزابال وآخرين Lardizabal et al. (1993 : 209-211) قدموا وصفا لخطوات وإجراءا تمثيل الأدوار وأطلقوا عليها الأساليب الفنية الخاصة Special Techniques لتنفيذ تمثيل الأدوار. والجديد في تلك الأساليب أنها لم تركز على دروس اللغات كما فعلت سكارسيلا Scarcella أو ديفيد نونان David Nunan ولكن كانت عامة تصلح لأية مادة أكاديمية وبأية مرحلة دراسية. وركزت على الجانب التطبيقي ذي الخطوات الواضحة والمعالم المحددة. وفيما يلي هذه الخطوت نقلا عن لارديزابال وآخرين Lardizabal et al. (بتصرف) :

1. تحديد المشكلة

على المعلم أن يحدد بالضبط ماذا يريد أن تتعلمه المجموعة من الحكاية – هل هو اكتساب بعض المعارف والمعلومات أو تعلم بعض المهارات أو اكتساب مفاهيم واتجاهات ؟! وكيف يتم ذلك؟ وبأية وسائل؟ كل ذلك يتوقف على مخرجات التعلم الذي يريد المعلم أن يحققها لطلابه.

2. تهيئة الموقف الذي يتم فيه الحدث

كأن يقوم المعلم – مثلا – بتصميم موقف ما ليلائم أهداف التعلم ومخرجاته التي يود أن يحققها. وهذه الطريقة تعطيه أفضل الضمانات من أن الهدف المرغوب سيتم إنجازه. ومن المفيد هنا أن المعلم يعوّل على معارف وخبرات ومشكلات أفراد

المجموعة في أن يقرروا أيا من أنماط المواقف سيتم تمثيله – لا سيما وإذا كان الموقف المشكل يلقى اهتماما من أفراد المجموعة. ومن المستحسن أيضا سؤال هؤلاء الأفراد عن اقتراحاتهم بشأن أداء الموقف المُشكل تنفيذا وتمثيلا. فذلك يخلق فيهم اهتماما وحماسا وأداء طبيعيا تلقائيا، بل وينتج تنويعا وتباينا في بعض المواقف عن مثيلاتها الأكثر تخطيطا واهتماماً.

كما أن على المعلم أن يعطي الممثلين الحرية في اكتشاف الشخصية وخصائصها وأساليب دورها، وأن يحدد الموقف تحديداً كاملا – لا أن يصف دور الشخصية وسماتها وصفا دقيقا – وأن يركز على أن الموقف التمثيلي يشبه تلك الظروف التي يراها أفراد المجموعة في حياتهم اليومية، بل أن يصف الموقف تفصيلا لكل فرد من أفراد المجموعة على أن يتركهم يتصورون ويتخيلون الظروف التي تحيط بالموقف.

3. تعيين الأدوار واختيار المشاركين :

إذا كان الهدف من تمثيل الأدوار هو دراسة سمات إحدى الشخصيات المحبوبة لدى الطلاب، يقوم المعلم بتحديد الموقف التي ستوجد فيه هذه الشخصية تحديدا مفصلا على أن يترك الحرية لطلابه بتطوير الشخصية داخل الموقف، كما أن اختيار المشاركين في الموقف التمثيلي يكون من بين الطلاب الذين تتوفر لديهم الثقة بالنفس والرغبة الأكيدة في القيام بالأداء التمثيلي على أن يعطي المعلم الطلاب الممثلين أسماء تختلف عن أسمائهم وأوصافا للشخصيات التي يمثلونها ليسهل التعرف عليها – فهذا أجدى لتقليل الشعور بالقلق لدى الممثلين ولتوفير الفرصة الكافية في تحليل ونقد الحدث.

4. تقديم الأداء التمثيلي :

من المفيد بداية إعداد وتهيئة المجموعة للموقف التمثيلي بأن يقوم المعلم بتقديم الموقف المراد تمثيله، وأن يشرح المهارات والرؤى التي يأمل أن يكتسبها الطلاب من النشاط.

5. تمثيـل الموقف :

وهذه الخطوة هي التمثيل الفعلي من بدايته إلى نهايته playthrough ويُفترض أن تكون أصعب الخطوات. لكن الأساس في تنفيذه هو تـوفر التلقائيـة Spontaneity في الأداء.

6. تحليل وتقويم العرض :

وهذه الخطوة تعد عملية تتسم بالتعقيد الشديد إذ أنهـا تـشتمل علـى إصـدار الأحكام بشأن الموقف الممثل، وهناك متطلبات للقيام بهذا التحليـل نوردهـا في نقـاط محددة وهي :

أ. ماذا حدث ؟ أي هل وصل الجمهور إلى فهم المشكلة ؟ وهل تم حل المـشكلة أم تم التوصل لحل وقتي؟ وليكن بالأذهان أنه لا علاقة لتمثيل الأدوار في حل المشكلة من عدمه. فالحياة اليومية مليئة بالاختلافـات والمناقـشات ولا تنتهـي كلها دائما بالاتفاق.

ب. لماذا كان الأداء على هذا النحو؟ ليس ضروريا عمـا إذا كـان هنـاك اتفـاق أو حل تم التوصل إليه من عدمه، بل من الـضروري أن تـشحذ عمليـة التحليـل أذهان الطلاب وتبحث عن الأسباب وراء ذلك الشكل من الأداء.

ج. ما الدوافع والمشاعر المتضمنة داخل الموقف؟ من الفوائد الجلية والقيّمـة الـتي تجلبها استراتيجية تمثيل الأدوار هي أنها تؤكد حقيقة قائمة بأن مشاعر النـاس وعقولهم تتدخل في مواقف العلاقات الإنسانية مثلما تتدخل في عمليـة الأداء التمثيلي. لذا فإن على المعلم أن يحلل الشخصيات وكيف أدت أدوارهـا، بـل ويحدد كيف كانت مـشاعرها وأحاسيـسها، وكيـف قـدمت تـصويرا واضـحا لتقدم عملية المناقشة في الموقف المشكل ذاته.

د. ما الاختلافات المتوقعة والمفترض أن تحدث نتائج أخرى؟ إن عنصر التحليـل هذا يستخدم أساسا بغرض استثارة الطلاب المـشاركين في اسـتخدام حـسهم القـوي للملاحظـة والتفـسير مـن أجـل إيجـاد طـرق بديلـة لتنـاول المـشكلة المطروحة.

مما سبق قد يبدو للعيان أن استراتيجية تمثيل الأدوار سهلة للغاية، لكنها على العكس، فإن سهولتها مخادعة إذ أنها تفرض متطلبات كبيرة وكثيرة على المعلم من المهارة والدقة Finesse والبراعة Acuity في الإعداد والتنفيذ الملاحظة والتحليل، كما تتطلب اهتماما واستجابة وأداءً من قبل الطلاب.

مخاوف وحلول بشأن تمثيل الأدوار :

هناك أصوات لبعض المعلمين تقول إن تمثيل الأدوار سيخلق الفوضى داخل الفصل، أو أنه مجرد تدريب يقوم به الطلاب، ولن يجدي نفعا في عملية التعلم، أو أن الطلاب لا يستطيعون التمثيل لإحساسهم بالخجل الشديد أو لشعورهم بالقلق أو الإحراج أو التوتر النفسي أو حتى عدم الإحساس بالراحة، أو أن الطلاب يمكن أن يقولون "لا يمكن إلا أن نكون أنفسنا وذواتنا – وليس أحدا آخر، كما أننا لا نستطيع أن نفكر في شيء نقوله". ومثل هذه الأقوال يمكن أن تكشف عن ثلاث إشكاليات رئيسية **أولها** الفهم العام الخاطئ لطبيعة تمثيل الأدوار، **وثانيها** يتعلق بجوانب إدارة الفصل **وثالثها** مرتبط بمفهوم التعلم.

وعليه فإن إعطاء الفرصة للطلاقة اللفظية والفكرية يكون أكبر مما يعطَي لجانب الدقة اللغوية والمحتوى، واختيار الأدوار ولغة شخصياتها والتأكيد على الأداء التمثيلي يكون أكبر من التأكيد على الدور ذاته بجانب وقوف المعلم آخر حجرة الفصل – كل ذلك يعطي شيئا من الطمأنينة والراحة للطلاب في المشاركة، كما يمكن اتباع بعض النصائح التالية بخصوص إدارة الفصل لتجنب حدوث سلبيات أو عوائق تحول بين الطالب وبين قيامه بتمثيل الأدوار. على المعلم أن :

1. يميز بين الضوضاء والفوضى، فالضوضاء لا تعد مشكلة إلا إذا اشتكى منها المعلمون في الفصول المجاورة.
2. يبدأ بالعمل الزوجي pair work قبل العمل الجماعي group work فهذا أدعى لتهيئة الطلاب للأداء أمام الفصل كله بعدما كسبوا الثقة بأنفسهم خلال الاتصال الثنائي.
3. يجعل النشاط قصيرا ما أمكنه ذلك حتى يتعود عليه الطلاب.

4. يتأكد من أن نشاط تمثيل الأدوار يمكن استخدامه مع أعداد مختلفة من الطلاب.
5. يتأكد من فهم الطلاب للموقف وكذلك للدور المطلوب منهم القيام به والمدون على بطاقة الأدوار role card قبل دخولهم في النشاط ذاته.
6. لا يقلق بشأن عدم مشاركة بعض الطلاب إذا كان بالفصل جمهورا من الطلاب صعب المراس، وقد فعل كل ما في استطاعته لإثارة دافعيتهم – إلا إذا كانوا يضايقون الآخرين. وشيئا فشيئا سيندمج هؤلاء الطلاب مع أقرانهم وسيشاركون خوفا من العزلة التي يمكن أن يفرضها الموقف عليهم.
7. لا يستخدم نشاط تمثيل الأدوار الذي يمثل غاية في الصعوبة أو يكون مزدحما بالتفاصيل حتى يتعود عليه الطلاب ويألفونه.
8. يكون لديه دائما نشاط متابعة Follow up activity جاهزا تحت يديه للمجموعات التي تنتهي قبل مثيلاتها ليتجنب الفوضى، وليكن ذلك النشاط أقل صعوبة وأقصر زمنا.
9. يضع للنشاط وقتا محددا وأن يحاول دائما الالتزام به.

أدوار مختلفة لطلاب مختلفين Different roles for different students

هناك أنماط عديدة ومختلفة من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها الطلاب داخل الفصل. فعلى سبيل المثال، هناك أدوار تتوافق مع حاجة حقيقية في حياة الطلاب .. أطباء يتعاملون مع مرضاهم، رجال أعمال مسافرون سويا على متن طائرة، معلمون في اجتماع داخل المدرسة، أو مدعوون في إحدى المناسبات السعيدة وهذا هو **النمط الأول.**

أما **النمط الثاني** فهو أن الطلاب يمثلون أنفسهم في مواقف مختلفة والتي يكون أو لا يكون لديهم خبرة مباشرة بها... زبون يشتكي من شيء اشتراه، ومسافر يسأل عن الطريق، وخريج حديث يستعلم عن شهادة التخرج. وهذه الأدوار لا تتطلب أية خبرة فنية محددة أو أية سمات شخصية بعينها. فالكل قد كان أو يمكن أن يكون في

مثل هذه المواقف. ومن المفيد أن مثل هذا النمط يستثير الطلاب للمشاركة لارتباطه بالحياة اليومية والخبرات المباشرة.

والنمط الثالث قد يمارسه قليل من الطلاب ممارسة مباشرة وهو سهل الأداء وموجود بحياتنا، فقد يمثل الطلاب مثلا دور مراسل صحفي أو قاض في إحدى المحاكم أو رئيس أحد الأحزاب.

وأخيرا، هناك **نمط رابع** يُطلق عليه النمط الخيالي Fantasy والذي يمكن أن يكون خيالاً أو توهماً أو تصورا أو حتى القيام بتمثيل اللامعقول، كتمثيل دور جمل يشتكي همه، وعصفور يغازل حبيبته، وغراب يندب حظه، أو أكثر من ذلك .. ملاك يسبّح ربه وشيطان يدعو أصحابه. قد يعتقد المعلمون أن هذا النمط من الأدوار لا يمت للحياة الواقعية بصلة خاصة أن الجمل لا يتكلم والعصفور لا ينطق والغراب ليس له إلا أن ينعق، وأننا لا نعلم تسبيح الملائكة أو دعوة الشياطين للمعصية.ألا يعلم هؤلاء المعلمون أن ذلك مرتبط بالخيال؟! فلينطلق الخيال في أفقه الرحب ويتحرر من أغلاله، وسيجد الطلاب بيئة دراسية غنية بالصور الذهنية والكلمات والألفاظ والتعبيرات، فما كانت الحضارات إلا من مقدمات خيال.

بطاقات الأدوار Role cards

على المعلم أن يعد بطاقات الأدوار قبل البدء في النشاط، ويعطي كل بطاقتين متشابهتين رقما واحدا. ويجب أن يكون ما على البطاقة مختصرا ولا يحتوي إلا على الخطوط العريضة للدور المراد تمثيله. كما يجب أن تكون مصاغة بلغة سليمة وواضحة وتحمل معلومات مألوفة للطلاب دون تفصيل.وعندما يقرأ كل طالب بطاقة دوره، عليه إما أن يعيدها للمعلم أو أن يضعها مقلوبة أمامه ليعود إليها إذا لزم الأمر. لكن نجاح القيام بالدور نفسه مرهون بالتلقائية في الأداء من جانب الطلاب. أما بخصوص توزيع تلك البطاقات – إما أن تترك حرية الاختيار للطلاب أو توزع البطاقات توزيعا قصديا أو عشوائيا. والأفضل ألا يفرض المعلم الأدوار على طلابه. وقد تكون بطاقات الأدوار فردية – أي بطاقة واحدة لدور واحد أو بطاقة واحدة للدورين معا وتكرر (انظر النموذج). ويختار الطلاب الأدوار التي يودون تمثيلها، مع مراعاة أنه عند

اختيار الطلاب أدوارا تفوق قدراتهم، يقوم المعلم بدوره كمصدر متنقل للمعلومات وكميسر ومرشد حتى لا يتعثرون في اختياراتهم.

[4]
1. أنت معلم للغة العربية ومشغول الآن ببعض الأمور، ولا ترغب حاليا في مقابلة ولي أمر طالب ضعيف في اللغة العربية.
2) أنت ولي أمر طالب جئت لتقابل معلم اللغة العربية لتسأله عن سبب ضعف ابنك في اللغة العربية.

[4]
1) أنت ولي أمر طالب، جئت لتقابل معلم اللغة العربية لتسأله عن سبب ضعف ابنك في اللغة العربية.
2. أنت معلم للغة العربية ومشغول الآن ببعض الأمور، ولا ترغب حاليا في مقابلة ولي أمر طالب ضعيف في اللغة العربية.

إرشادات عملية

على المعلم عند تنظيمه نشاطا لتمثيل الأدوار أن يراعي :

1. المستوى الدراسي للطلاب.
2. الزمن الذي يستغرقه النشاط.
3. الهدف العام من النشاط (تنمية الثقة بالنفس – إثارة الدافعية – بث روح التعاون – تنمية مهارات الاتصال .. إلخ).
4. الهدف الخاص من النشاط (إكساب معلومات – مهارات – اتجاهات).
5. شكل النشاط وتنظيمه (عمل زوجي – عمل جماعي ومحدد له عدد كل مجموعة).
6. إعداد النشاط إعدادا جيدا قبل البدء فيه، وإعداد بيئة التعلم لتناسب ذلك النشاط.
7. التهيئة وتشمل جذب انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم بالنشاط.
8. الإجراءات يمكن أن تكون المفضلة لتنفيذ النشاط.

9. متابعة النشاط وتقويمه.
10. تقديم اقتراحات لأي نشاط مستقبلي تُعالج فيه الصعوبات التي واجهها النشاط السابق.

أنشطة وتطبيقات

النشاط (1)

تمثيل دور أحد المشاهير Famous people – ممن هم أحياء أو ممن طوتهم الأرض في باطنها، ولكل مساهماته في أي من المجالات المختلفة كالتاريخ والأدب والثقافة والسياسة والعلم والفن.

التطبيق:

- يتطوع أحد الطلاب للقيام بتمثيل شخصية أحد المشاهير ويقف أمام زملائه في الفصل.
- يقوم الطلاب بطرح عدد من الأسئلة عليه مثل :

أ. متى وأين ولدت ؟

ب. هل أخبرتنا شيئا عن تعليمك؟

ج. ما أهم شيء فعلته في حياتك؟

د. هل حياتك العامة تؤثر على حياتك الخاصة؟

ه. ما الحدث الذي أثر في حياتك أكثر من غيره ؟

و. هل أسلوب تربيتك يعينك على تحقيق المزيد من أهدافك؟

مع ملاحظة أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى الطلاب، وأن إعطاء فسحة من الوقت تمكن الطلاب من إعداد الأسئلة.

- أثناء القيام بإعداد الأسئلة، يقوم المعلم بإخبار الطالب – المشهور – بأن عليه ألا ينهي النشاط مبكرا، بل عليه أن يراوغ ويستخدم ذكاءه في إعطاء إجابات غامضة (وليست خاطئة). هذا الإجراء من أهدافه إثارة اهتمام الطلاب وقدح أذهانهم وتجميع أكبر قدر من الأفكار المتعلقة بتلك الشخصية.

- عندما يتجمع عدد كاف من الأفكار والتي تشكل ملمحا للشخصية المشهورة، يوقف المعلم النشاط، ويعلن مَن مِن الطلاب قد أحسن التخمين ويستحق التشجيع.

النشاط (2)

طالب (أ) أحد المسافرين	طالب (ب) موظف شباك التذاكر
1. يطلب تذكرة من الإسماعيلية للقاهرة	1. يسأل ذهاب فقط أم ذهاب أو عودة
2. عودة	2. يسأل درجة ثانية سياحية أو ثانية مكيفة
3. ثانية مكيفة	3. يعطيه تذكرة
4. يتعجب. التذكرة درجة ثانية سياحية	4. يعتذر – يعطيه تذكرة ثانية مكيفة

ثالثاً: التعلم التأملي Reflective learning

مقدمة

من المعلوم أن الحياة بكل أبعادها وأشكالها تقع بين ماض وحاضر ومستقبل ، والتأمل في أي مدى زمني له هدف خاص واستراتيجية معينة. فعندما ننظر إلى ماضينا فإننا نفكر في " من أين أتينا أو من أين انطلقنا " وننظر إلى الحاضر لنختبر بل ونحدد " أين نحن الآن " ونتطلع إلى المستقبل لنرى " أين نريد أن نذهب وكيف نريد أن نكون " ولذلك فإن التعلم التأملي كاستراتيجية حديثة في مجال التعليم ولها أصول فلسفية ومبرر منطقي تستند إليه تعين على التعامل مع معطيات الزمن الثلاثة – الماضي والحاضر والمستقبل.

ولوأمعنا النظر في تربية اليقظة التي تحدث عنها غاستون ديلاماريه ، لوجدنا أنه يؤكد على أن المعلم موقظ لطلابه ولا يتوقف دوره على استدخال الخارج – أي تلقينه معارف ومعلومات وتدريبه على مهارات معينة ، بل يتعدى ذلك إلى استخراج الداخل – أي يكون المتعلم مستقلا في تعلمه تحت إشراف وتشجيع وتيسير معلمه. ولذلك فإن التعلم التأملي يعد ثقافة جديدة نحو مسئولية التعلم الذي لابد وأن يحمل معظمها أو يشارك بالكثير من أعبائها المتعلم نفسه. وتفهم استقلالية المتعلم Learner

autonomy على أنها القدرة والكفاءة على قيامه بضبط وتنظيم أفكاره وأحاسيسه وأفعاله بحرية وتحمل للمسئولية. ومن هنا تظهر استقلالية المتعلم في مكوناتها الأربعة: (أ) الاستعداد للتعلم ، (ب) والرغبة في تحمل المسئولية ، (جـ) ممارسة عملية التعلم ، (د) والثقة في قدرته كمتعلم. ولذلك فإن هذه المكونات يجب أن تتم تقويتها وتعزيزها في البيئة التي يجد فيها الطلاب أنفسهم بأساليب تعلم مختلفة التي من الضروري أن تواجهها استراتيجيات تدريس متنوعة. والسبيل إلى ذلك هو رفع وعي الطلاب بعملية التعلم لديهم من خلال التأمل reflection فيما يتعلمون وكيف يتعلمون. والتأمل يستثير نشاط الطلاب في أن يتعلموا كيف يحللون استراتيجيات تعلمهم واتخاذ القرارات الصائبة بشأنها. فهو يحولون الفشل إلى تغذية راجعة عندما يعاملون أخطاءهم على أنها مصدر للمعلومات الخاصة بمدى تقدمهم. ولذلك يجب النظر إلى التأمل على أنه مهارة يلزم تعلمها وممارستها. ومن الطبيعي ألا يتوقع من الطلاب القيام بالتأمل في عمليات تعلمهم وتحليل وتقييم خبرات التعلم التي يمرون بها داخل حجرات الدراسة. لكن من المقبول أن يطلب من هؤلاء الطلاب الاحتفاظ بيوميات keep journals يسجلون فيها وقائع وتفاصيل تعلمهم ، وتحليل ما قد سجلوه في هذه اليوميات. فهم بهذا يقومون بفحص واستقصاء عمدي لعملية التعلم التي مروا بها.

مراحل التعلم التأملي Stages of reflective learning

هناك من الباحثين من جعل مراحل للتعلم التأملي متوافقة مع مستويات بلوم Bloom ومنهم بويد Boyd وآخرون. ولكن هناك أيضا من يعتبر أن التعلم التأملي طريقة لتحسين فهم الطلاب فيما يتعلمون وكيف يتعلمونه. ولذلك ، فقد جاءت مراحل التعلم التأملي في أربع مراحل فقط متوافقة مع مستويات بلوم أوردها موقع . www.curriculum support. education . nsw. gov. au (2010)

المرحلة الأولى: البيان والإشعار noticing

وتتوافق هذه المرحلة مع مستوى المعارف التي يتسم بالتذكر ومهمة الطالب في هذه المرحلة أن يسال نفسه : ما المعرفة التي مررت بها؟ ماذا لفت انتباهي منها ؟ ماذا أعلم منها حتى الآن؟

المرحلة الثانية: إدراك المراد وفهم المعنى Making sense and meaning

وتتوافق مع مستويين : الأول الفهم والاستيعاب comprehension وفيه يسأل الطالب نفسه : هل يمكنني اعطاء امثلة أو أوضح ما قد تعلمته ؟ أما الثاني فهو التطبيق application ويطرح هذا السؤال : كيف يمكن استخدام ما قد تعلمته ؟

المرحلة الثالثة : توظيف المعنى Working with meaning

وتتوافق مع مستوى التحليل analysis والمهام التي على عاتق الطالب في هذه المرحلة تكاد تكون هي الموجه للتعلم التأملي. ففيها يكون الطالب مستعدا أن يستجيب للأسئلة التالية: هي توضيح أو تطبيق أحدث ما تعلمته new learning بشكل ما أو بآخر ؟ وكيف؟

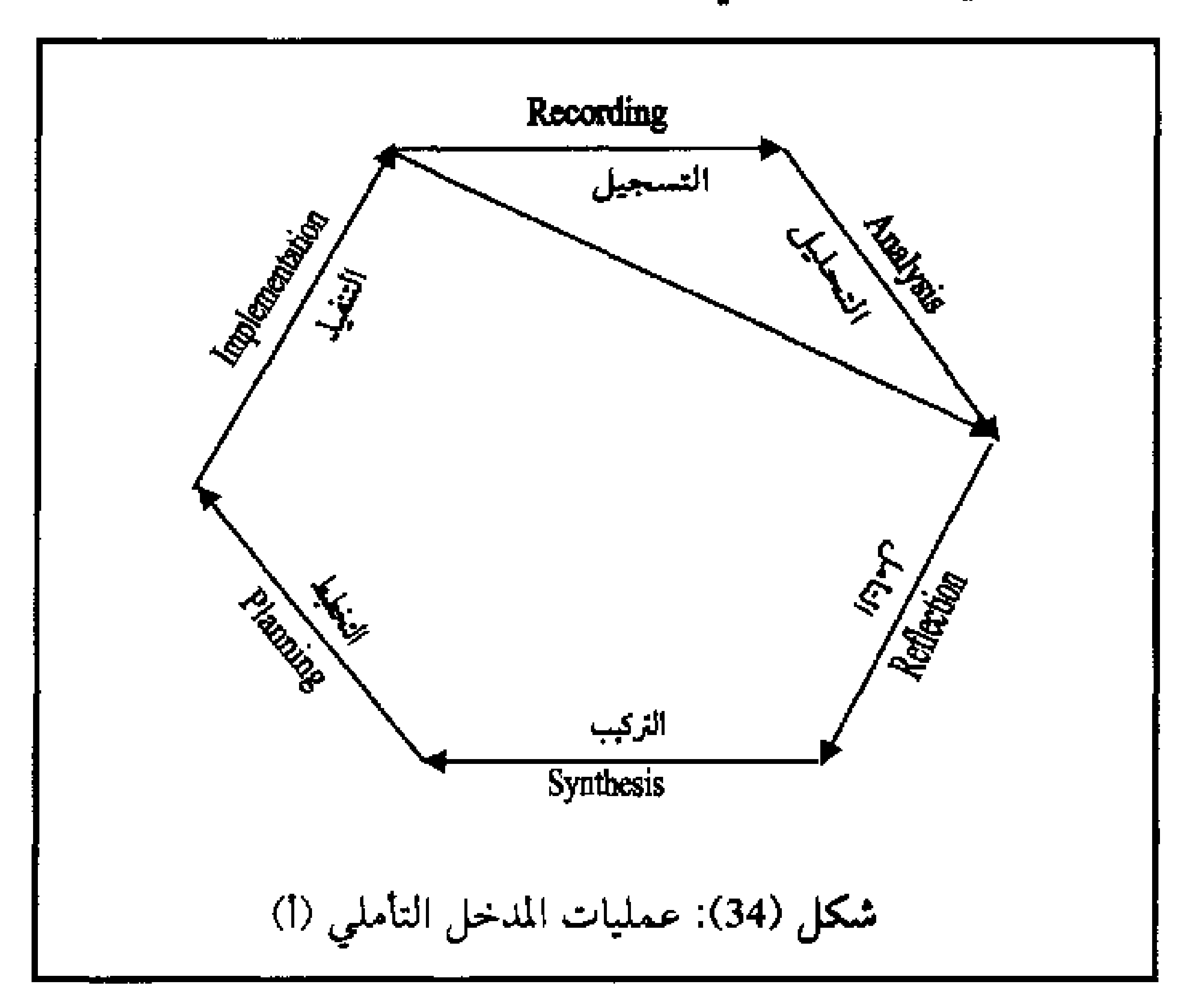
وما هي أساليب التعلم المفضلة لديك ؟ وما هي استراتيجيات التدريس التي قد استخدمت في ذلك وكانت ملائمة لها :- وماذا منها قد أحدث أثرا عليك ؟ وما الذي كان منها سهلا ؟ وماذا منها قد حرك نشاطك energized you؟ وماذا منها كان صعبا عليك ؟ وبأي منها قد حصلت على درجات متدنية ؟ وماذا أحبطك ؟!

المرحلة الرابعة : التعلم التحويلي Transformational learning

وتتوافق هذه المرحلة مع مستويين : الأول منها التركيب أو التوليف Synthesis ويتم الكشف عنه بأسئلة تأملية مثل : أنشئ إحدى خرائط التفكير أو أي شكل من الأشكال الذي يصلح دليلا للاستذكار والدراسة. تخير جانبا واحدا من جوانب تعلمك واعط كل التفاصيل التي تعلمتها في هذا الجانب. لماذا تعتبر أن لدراستك مادة دراسية معينة أهمية ذات دلالة في حياتك اليومية؟" والمستوى الثاني: هو التقويم evaluation. ومهمة الطالب فيه الاستجابة للأسئلة الآتية : من أي الأنشطة تعلمت أكثر ؟ اشرح السبب موضحا ومستخدماً التأمل في: عما إذا قد تم تقديم ذلك النشاط بشكل يتوافق مع أفضلية تعلمك learning preference.

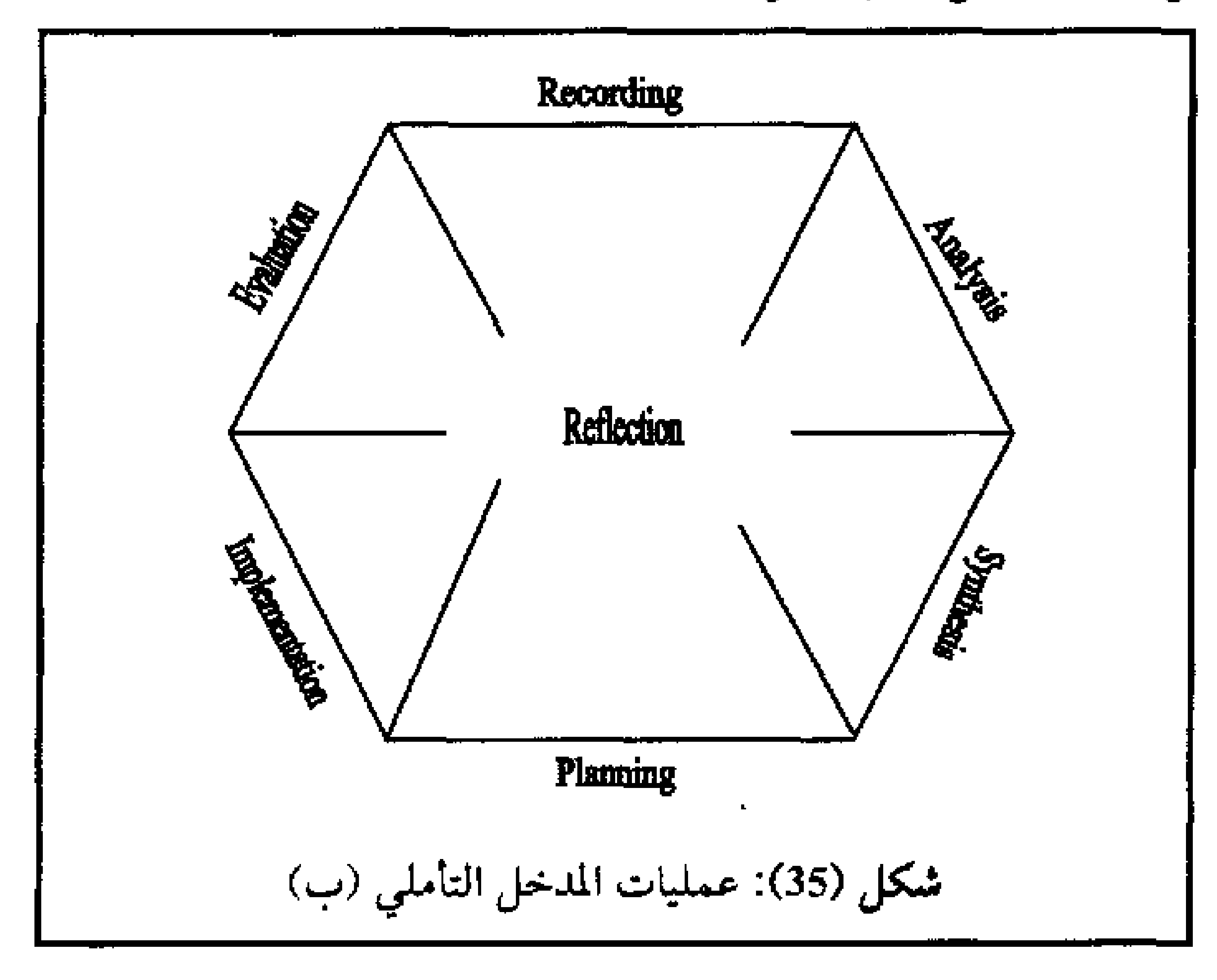
عمليات المدخل التأملي Processes of reflective approach

ويمكن تمثيلها في الشكل التالي:



شكل (34): عمليات المدخل التأملي (أ)

ولكن هناك شكل آخر يمكن اقتراحه:



شكل (35): عمليات المدخل التأملي (ب)

ففي العملية الأولى: التسجيل Recording يقوم المتعلمون بتسجيل ووصف الخبرات التي مروا بها ووصفها. وفي العملية الثانية : Analysis ، يقوم المتعلمون بتحليل الحدث وما يمكن الاستفادة به مستقبلا مع تحديد مواطن قوته وأماكن ضعفه وكذلك تحديد تتابع الأحداث والخبرات على فترات زمنية حقيقية.

أما في العملية الثالثة: التكوين Synthesis يسمي المتعلمون خبرة التعلم وربطها بأهداف التعلم وإيجاد علاقات تربط بينها وبين فرص التعلم في بيئات تعلم أخرى كالمحاضرات والسيمنارات وورش العمل، والاستفادة من التعليقات والأسئلة وردود الأفعال من الآخرين ثم تقديم ما يسمى بملخص التعلم summary of learning. وفي العملية الرابعة: التخطيط planning، تكون للخطة ملامح واضحة ومحددة ومتكاملة ويفضي بعضها إلى بعض. وهذه العملية تجعل محورها أهداف التعلم واستراتيجيات التدريس ومصادر التعلم والإجراءات التدريسية. والعملية الخامسة: التنفيذ Implementation. تتم في حدود ما قد خطط له وطبقا للأطر الارشادية الموجهة لعملية التنفيذ. أما العملية السادسة: التقويم Evaluation فخاص بتقييم الخبرة وتحديد الدروس المستفادة learned lessons للوقوف على اتمام العملية من عدمها وزرع الثقة في نفوس الطلاب في تحويل الفشل إلى نجاح وإجراء عمليات النقد البناء.

وهذه العمليات تعد مرتبطة تمام الارتباط بالطريقة الخبراتية experiential method أو التعلم عن طريق الخبرة التي تستدعي أن ينخرط الطلاب في خبرة ما من الخبرات ثم يوجدون منها وجهاً للتعلم ، ومن خلال إحدى عمليات التأمل المنظم، يتعرفون على ما تم تعلمه من هذه الخبرة الجديدة وكيف يمكن تطبيقه ، بل وإيجاد حلول ممكنة لمشكلات قائمة بالإضافة إلى اكتشاف الفروقات بين ما سبق من خبرة وما قد يلحق من خبرة أخرى.

المهارات التأملية Reflective skills

من خلال الأدبيات والدراسات المتعلقة بالتعلم التأملي ، يمكن رصد المهارات التأملية في الآتي:

1. تعزيز القدرة على سد الفجوة في المعارف والمهارات ، وتحديد الاتجاهات والآراء التي يمكن أن تستفيد من البحث المستقبلي في قضية ما من القضايا. وهذا يتطلب الرغبة في التفكير في الأحداث ذات النواتج غير المرغوب فيها لتحويلها إلى وضع أفضل لها.
2. وضع خطة مترابطة ومتواصلة الحلقات لتحديد المشكلات الخاصة التي قد تواجه الموقف التعليمي.
3. تنفيذ الخطة المشار إليها في ضوء التعرف على ما تم تعلمه وكيفية الإعداد لتحسينه أولا بأول.
4. مراجعة الخطة وتحديثها من وقت لآخر والاستمرار في التعلم من الخبرات اليومية.

أساليب وأدوات التعلم التأملي Reflective learning techthingues

هناك الكثير من أساليب وأدوات التعلم التأملي ومنها المنتديات logs والأحداث التأملية reflective incidents وملفات الإنجاز portfolios واليوميات journal والمقابلات المتابعة sequential interviewed والمقابلات الفردية single interviews والاستبيانات المكتوبة written questionnaires والتقارير المكتوبة written reports والعرض الشفوي ذو الدقيقة الواحدة one – minute oral presentiation والملصق ذو الحشد من الأفكار a poster with a college of thoughts .

ولأن اليوميات هي من أشهر أدوات التعلم التأملي، فسيتم تناولها بشيء من التفصيل. فكتابة اليوميات Writing journals كغيرها من أنشطة استعراض الأحداث الماضية retrospective tasks كالمقابلات الشخصية والمناقشات الجماعية والصفية والاستبيانات المقننة تشجع المتعلمين على التأمل في عملية التعلم داخل الفصل الدراسي. وكما لكتابة اليوميات فوائد للمتعلمين ، فهي تعين المعلمين في نواح كثيرة. ولقد أكدت دراسات عديدة أن كتابة اليوميات يمكن أن تساعد على :

1. تعزيز إيجاد بيئة فعالة للتعلم والتعليم ، وتكون مليئة ومفعمة بالتفاعل الحقيقي والانسجام والتقدير والاحترام ، بل أنها تعطي المتعلمين إحساساً حقيقيا بالإنجاز.
2. دراسة عملية التعليم والتعلم ، ورفع وعي المتعلمين بما يخص عملية تعلمهم ، إنها يمكن أن تساعد المعلمين في تحقيق توقعات المتعلمين وسد حاجاتهم ، وكذلك القيام بأية تعديلات ضرورية. كما أنها يمكن استخدامها كأداة بحثية في استقصاء استراتيجيات التعلم التي هي لدى المتعلمين بالفعل أو في طريقها للاكتساب من جانبهم.
3. تسجيل الأحداث والأفكار بفرض القيام بالتأمل فيها فيما بعد ، وبالتالي يمكن لها أن تساعد المعلمين في توجيه أفعالهم وتصرفاتهم عن طريق التأمل والتفكير الناقد للوصول إلى أحكام judgments خاصة بهم فيما يمكن وما لا يمكن عمله داخل فصولهم. وإضافة إلى ذلك، فإن كتابة اليوميات يمكن أن تعين المتعلمين على اكتشاف الأشياء بأنفسهم والتعرف على صعوبات التعلم لديهم ومصادر قلقهم ، ثم التفكير بشأن مواطن ضعفهم ونواحي قوتهم تفكيرا ناقداً.
4. تعزيز عملية التدريس بالاكتشاف Discovery teaching أو ما يعرف بالتدريس الاستقرائي inductive teaching ، حيث تكون عملية الكتابة ذاتها تساعد في استثارة الرؤى الخاصة بالتعليم والتعلم ، وبالتالي مساعدة المتعلمين على تنمية وعيهم بطرائق التدريس المستخدمة.
5. الدخول إلى tap into العوامل الوجدانية وتحسسها، حيث أن اليوميات تقدم معنى جديدا للحرية حتى أنها تعامل على أنها وسيلة للاسترخاء. وإضافة إلى ذلك ، فإن الحصول على تغذية راجعة فورية تجعل المتعلمين يحسون بأن لهم قيمة valued وتزيد من ثقتهم بأنفسهم كما أن الادراكات الحسية لدى المتعلمين والقدرة على الفهم تنمي مهارات التفكير الناقد وتحسن النضج

الفكري intellectual maturity بمعنى أنهم يكونون قادرين على الوصول إلى الاستنتاجات بأنفسهم وإنشاء وتكوين العموميات واقتراح الحلول.

6. تعزيز فهم أعمق للأفكار التي بعقول المعلمين والمتعلمين ، وللنظريات التي تقابلهم ويتعاملون معها وللممارسات الحياتية التي يقومون بها ، بل وإيجاد علاقة ترابطية بين الأمور النظرية وتطبيقاتها العملية.

7. من خلال التقييم الذاتي لليوميات التي كتبها المتعلمون أو تقييم يوميات الآخرين، ينشأ الوعي بالإرادة في التغيير وتكوين الآراء الخاصة بشأنها بل ويصبح الطريق إلى الإبداع سهلا ميسوراً. ولذلك فإن اليوميات التأملية reflective journals قد تكون قناة الاتصال بين المتعلم وذاته ، وبينه وباقي زملائه ، بل بين المعلم وجميع الطلاب.

8. أمر آخر قد يظهر عند كتابة اليوميات ، ألا وهو إعادة صياغة الأحداث بما يوضح الأهداف الخاصة من كتابتها، وذلك لإزالة الغموض التي يكتنفها أو سوء الفهم الذي قد ينشأ بسبب وجود أخطاء في كتابتها أو صياغتها أو مدلولاتها.

ولقد قام هيندرسن وجونسون Henderson & Johnson (2002) بتقييم أهداف التعلم في ضوء المدخل التأملي. ويبدأ هذا التقييم بطرح السؤال الآتي : ماذا تعلمت من الخبرات التي حوتها اليوميات والتي قد دونتها بنفسك؟

أ. انفعاليا emotionally أي (كيف أنها أثرت في طريقة إحساسك وشعورك)؟

ب. واقعيا facutually أي (ما هي المعلومات التي خرجت من رحمها؟)

ج. ذهنيا intellectually أي (ما وجه الفهم ونفاذ البصيرة insight التي أنتجتها لديك ؟)

د. عمليا practically أي (هل هناك من أشياء ستفعلها بشكل مختلف كنتيجة لذلك؟)

وعليه ، فإن عملية التقييم هذه ستعين الطلاب على التعرف على اتجاهاتهم وقيمهم والأولويات ونواحي التفضيل الشخصية personal preferences لديهم

لزيادة الوعي بمدى تشابههم واختلافهم مع الآخرين من حيث التاريخ الشخصي والأسرة والجنس والثقافة والطبقة الاجتماعية ونمط الشخصية. كما تعينهم على تأثير ذلك على ممارساتهم اليومية ومحصلة تعليمهم. فهذا يزيد من إحساسهم بالذات والقدرة على قبول ذواتهمself- acceptanceوقيامهم بعملية النقد الذاتي البناء. وفي الوقت نفسه تعين المعلمين على رفع الوعي لدى المتعلمين بأهمية الانخراط بفاعلية أكثر في عملية تعلمهم والخبرات التي يكتسبونها أولا بأول.

رابعاً: خرائط التفكير Thinking Maps

مقدمة

قدمها ديفيد هيريل David Hyerle في بدايات الثمانينات من القرن العشرين الماضي وبلورها في بداية التسعينات من نفس القرن وهي تتبع المنظمات المصورة graphic organizers ، واختلف فيها الباحثون من حيث تعريفها. فمنهم من قال بأنها لغة بصرية visual language مثل جاويت Gawith (2006) – تساعد كل المتعلمين ذوي أساليب تعلم مختلفة على التواصل بشأن فيم يفكرون وكيف يفكرون. ومن خلال هذه اللغة ، ينقل المتعلمون المعاني إلى الآخرين ويتشاركونها فيما بينهم ، وينشئونها داخل أنفسهم من خلال أنماط بصرية من التفكير ، وهي لغة تعلم مواد دراسية مختلفة عبر ثقافات متباينة ولغات متفرقة. وهي ليست لغة "للتعلم عن" بل "للتعلم بالممارسة". ويراها ديفيد هيريل على أنها لغة تحويلية transformational language على أساس أنه من خلالها تتم معالجة المعلومات ثم تحويلها إلى أفهام جديدة new understandings ، وبالتالي إلى معارف ثابتة. أو تحويل المادة الشفهية المنطوقة إلى مادة بصرية لتصبح لغة وسيطة meta language أو لغة تواصل وتجميع للتفكير من خلال مجموعة مترابطة من أنماط التفكير .

ويراها آخرون مثل مات كاوريجا Matt-Kawryga (2001) وسبيجل Spiegel (2000) أن خرائط التفكير استراتيجية تدريسية teaching strategy تعين المعلمين من ذوي التخصصات المختلفة على التمييز بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة بمستوياتها المتنوعة وأساليب تعلم متباينة لمحتويات دراسية متفرقة.

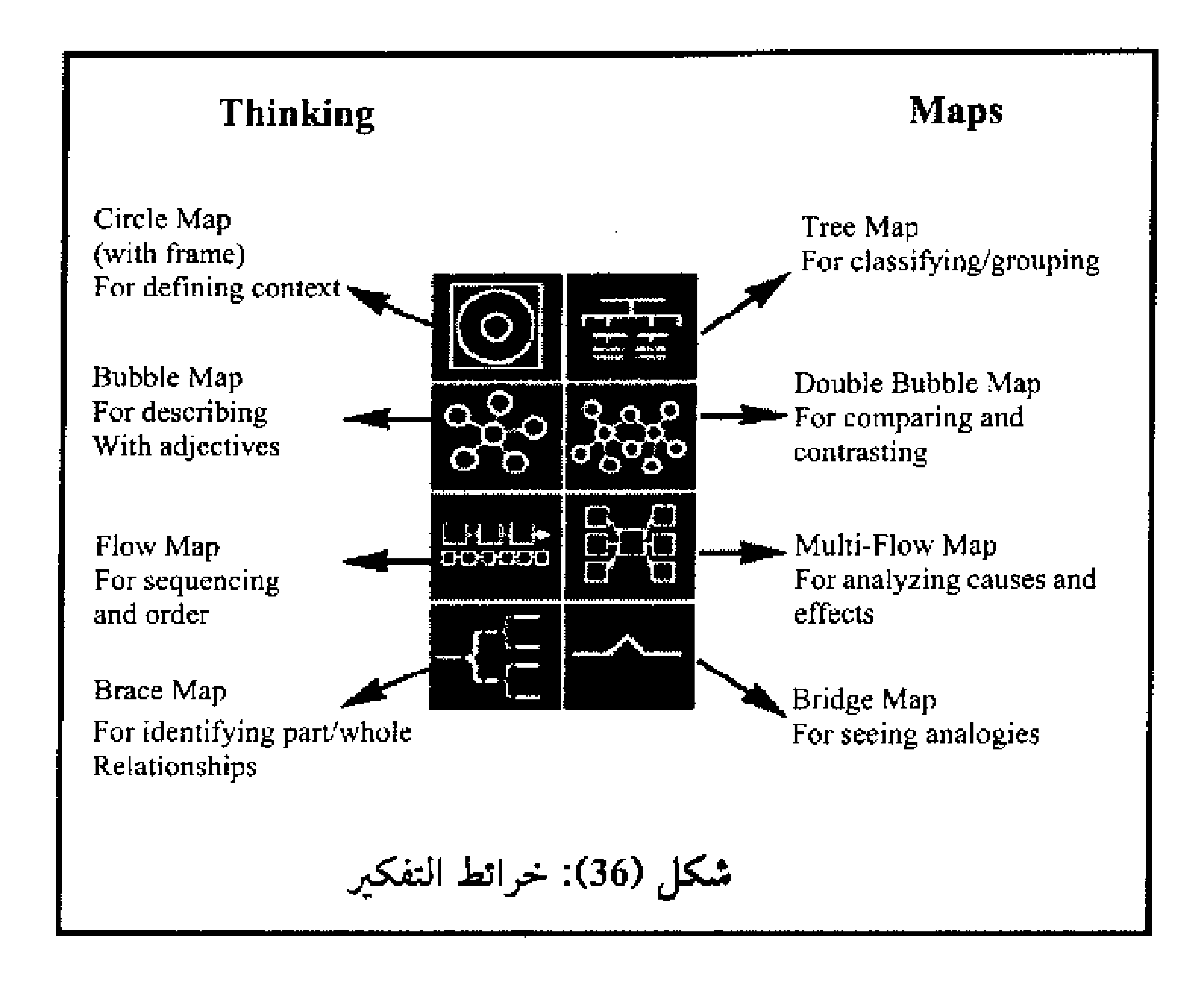
وإذا كان العقل البشري ما هو إلا معرض للصور a gallery of pictures – كما ذكر هاردينج Harding نقلا عن باكستون Baxiton (2009) ، فإننا في حاجة إلى تصفية وتنقية النص من خلال أدوات جديدة تعرف بالأدوات البصرية visual tools تعين على فهم وتفسير المعلومات التي يتلقاها الطلاب في أشكال مختلفة والتعرف على العلاقات القائمة بين تلك المعلومات والمتوافقة مع عمليات التفكير التي تدور بالأذهان.

وإذا كانت خرائط التفكير – كأدوات بصرية – لا تمثل الاستراتيجيات المعرفية فحسب – كما ذكر هولزمان Holzman (2004) وهيريل Hyerle (2008) وسبيجل Spiegel (2000) ولكنها عبور معرفي إلى ما يعرف "بالتنور الرمزي" Symbol literacy – أي أن الطلاب يكونون قادرين على تعرف بنية النص text structure أو نمط التفكير الذي يقدمه المؤلف ، ثم يضعون ذلك في شكل خريطة ذهنية داخل عقولهم أو على الورق ، فإنهم بذلك يصبحون قادرين على تذكر وتحليل المعلومات وتركيبها وتجميعها وتوليفها لتصبح ذات معنى. وتنقلهم بالتالي من التعلم السلبي إلى التعلم الفعال.

وذهب بعض الباحثين مثل بانيجان Bannigan (2009) أن خرائط التفكير يمكن تعريفها على أنها أدوات تقويم assessment tools لأنماط التفكير thinking patterns لدى الطلاب ، كالتجميع categorizing (أو التنظيم organizing) والتتابع sequencing والأسباب والنتائج causes & effects والتبرير المكاني spatial reasoning وعلاقة الجزء بالكل استقراء واستنباطا .. الخ. وبالتالي فإن خرائط التفكير تجمع بين مهارات التفكير وأساليب تصميم الخرائط.

أنواع خرائط التفكير Types of Thinking Maps

خرائط التفكير ثمانية تتوافق مع ثماني عمليات تفكير وستة أنماط للتفكير ، وبيانها كالتالي:



شكل (36): خرائط التفكير

- **الخريطة الدائرية Circle Map**. وتستخدم للتعريف والوصف الذهني وتجميع الأفكار والوقوف على المعارف السابقة الخاصة بالمراد تعريفه كإطار مرجعي. ونمط التفكير الذي تخاطبه الخريطة الدائرية هو التفكير الحواري dialogical thinking وتصمم الخريطة الدائرية على النحو التالي:
  - يتم رسم دائرة ويوضع في وسطها الكلمات والأرقام والصور أو أية إشارة أو رمز يمثل الشيء أو الشخص أو الفكرة المراد تعريفها ، وفي دائرة خارجية أكبر حولها ، تتم كتابة (أو رسم) أية معلومات تضع هذه الشيء أو الشخص أو الفكرة في سياق له معنى.
- **الخريطة الفقاعية Bubble map**. وتخاطب التفكير التقويمي evaluative thinking وتستخدم لذكر السمات والخصائص والمعزوات attributions. أي يتم الاقتصار على تحديد صفات للأشياء أو الأشخاص .. الخ ويتم تعميمها برسم دائرة يوضع أو يكتب بداخلها من أو ما نريد وصفه ثم في عدد من الدوائر حول هذه الدائرة تحمل كل منها صفة واحدة أو عبارة وصفية.

- **الخريطة الفقاعية المزدوجة Double Bubble Map**. وتتوافق مع التفكير التقويمي وتستخدم في تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الأشياء والأشخاص والأفكار .. الخ. وتصمم برسم دائرتين متماثلتين يوضع داخل كل منهما ما أو من نريد أن نقارن أو نقابل بينها، ثم يتم رسم دوائر تحمل المتشابهات وتقع بين الدائرتين الأصل ، كما يتم رسم دوائر خاصة بكل دائرة أصلية يحدد فيها أوجه الاختلاف – كل وجه على حدة – أي في دائرة بذاتها.
- **الخريطة الشجرية Tree Map**. وتشير إلى التفكير الاستقرائي والاستنباطي inductive & deductive thinking وتستخدم للتصنيف والتجميع وبيان الأنواع والمصفوفات والأفكار الرئيسية والفرعية وتصمم برسم خط أفقي مستقيم يكتب فوقه اسم المجموعة أو المصفوفة أو الفكرة الرئيسية، ثم تحته يتم رسم المجموعة الفرعية أو التفاصيل ثم في شكل رأسي التصنيفات الأقل وهكذا.
- **خريطة العقد Brace Map**. وتنسجم مع التفكير الاستقرائي والاستنباطي. وتستخدم لفهم أو توضيح العلاقة بين الكل والأجزاء المكونة له، وأيضا لتحليل أي بنية لأي عنصر من العناصر . وتصمم هذه الخريطة برسم خط أفقي مستقيم من اليسار أو اليمين ويكتب فوقه البنية الأساسية المراد تحليلها وبيان أجزاءها ، ثم على خطوط داخل الخط الأول أو العقد الأول يتم تحديد الأجزاء الرئيسية ، ثم على خطوط أخرى – أو أوضاع فرعية أخرى يتم رصد الأجزاء الفرعية وهكذا ...
- **خريطة التدفق Flow Map**. وتعبر عن نمط التفكير الخاص بديناميات النظم Systems Dynamics Thinking. وتستخدم للتعبير بصريا عن التتابع وعمليات التنظيم وبيان المراحل والعمليات وأوجه التغير والتطور والعلاقات المتسلسلة من الكل إلى الجزء. وتصمم هذه الخريطة برسم مستطيل يكتب فيه المرحلة أو العملية أو الحدث ثم يتبع بمستطيلات أخرى متماثلة من جهة اليمين أو جهة اليسار توضع فيها المراحل أو العمليات التالية في نظام تتابعي متلاصق.

وتحت كل مستطيل ترسم مستطيلات أصغر لتبين العمليات أو الأحداث الجزئية الداخلة في كل عملية أو حدث رئيسي.

- **خريطة التدفق المتعدد Multi-Flow Map.** وتعبر أيضا عن التفكير الخاص بديناميات النظم ولكنها لبيان الأسباب والنتائج المرتبة عليها والاستراتيجيات والتنبوءات. وتصمم هذه الخريطة برسم مستطيل يكتب في وسطه الحدث وفي مستطيلات عن اليسار تدون أسباب الحدث وفي مستطيلات عن اليمين تدون النتائج المرتبة للحدث ، أو العكس.
- **خريطة الكوبري / الجسر Bridge Map.** وتتماشى مع التفكير المجازي metaphorical thinking وتستخدم هذه الخريطة للتعرف عن أوجه التشابه بين العلاقات أو أوجه القياس بين شيئين أو شخصين .. الخ. ويتم تصميمها كالتالي : في أقصى اليمين أو اليسار ، يكتب وجه التشابه أو ما يعبر عنه بعامل العلاقة relating factor الذي يلائم طرفي القياس ، ثم على قمة وقاعدة الجانب الأيسر عن الجسر ، تتم كتابة الشيئين اللذين يحملان وجه التشابه هذا أو تلك العلاقة ، ثم يكرر تبعا لوجود وجه تشابه آخر وهكذا.

ومن الجدير بالذكر أن نؤكد على أن خرائط التفكير يحسن استخدامها مع النصوص التفسيرية – أي التي تقدم محتوى، ويكون تدريسها بالأسلوب المباشر explicit ولها سمات وخصائص تنفرد بها عن الأدوات البصرية الأخرى. فهي تجمع كلا من التقييم كسمة توليدية للخرائط الذهنية وخرائط العصف الذهني ، وسمة البنية التنظيمية للمنظمات المصورة والمعالجة المعرفية المتعمقة الموجودة في خرائط المفاهيم.

ومن جهة نظر إجرائية ، تعد خرائط التفكير لغة بصرية مشتركة للتعلم وليس على أنها أدوات لتدعيم الممارسة التدريسية الفعالة فحسب . فلها تصميم يتميز بالاتساق مع درجة عالية من المرونة.

الأسس النظرية والفلسفية لخرائط التفكير

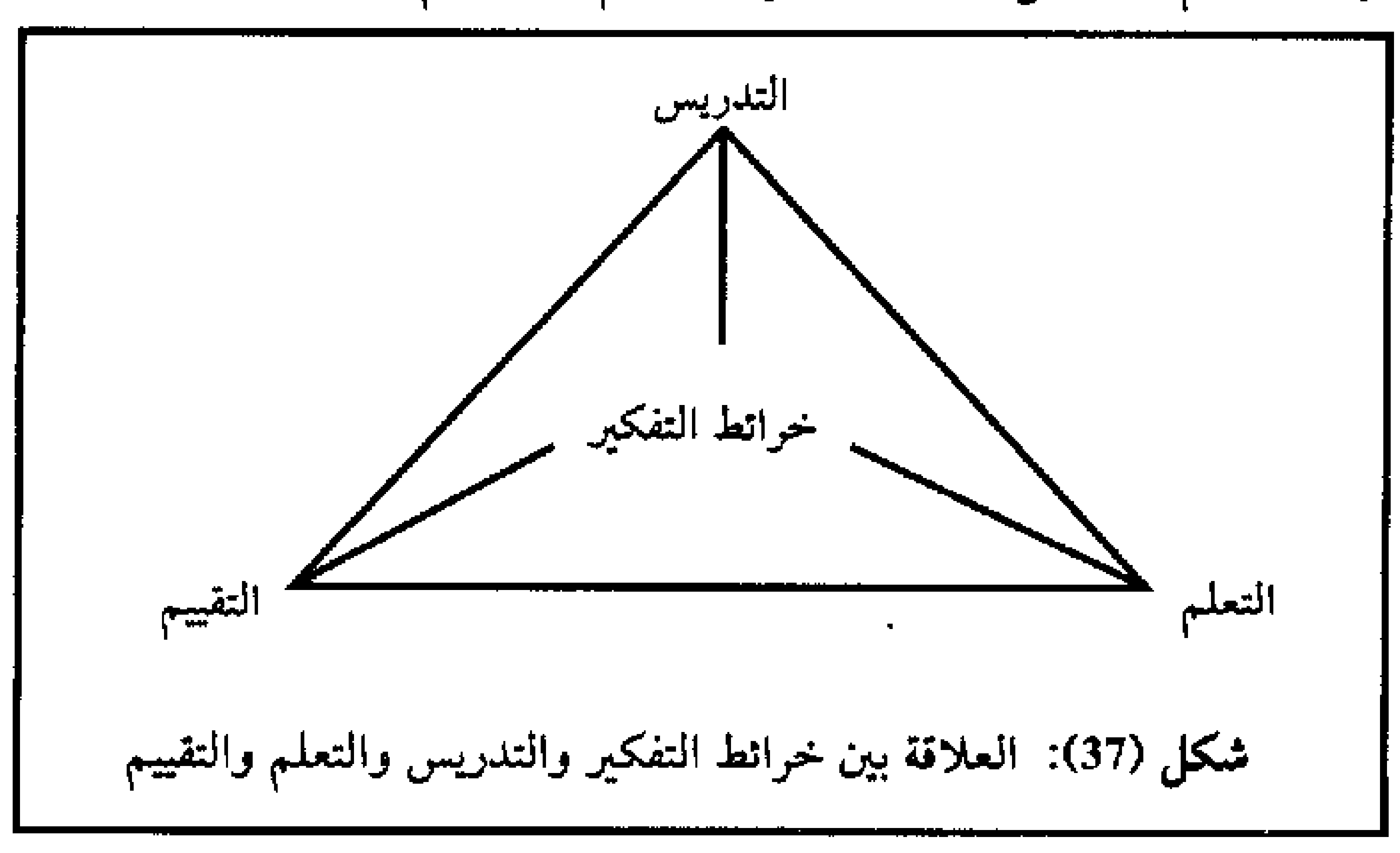
يذكر ديفيد هيريل David Hyerle (1993) أن من أهم السمات المميزة لخرائط التفكير كلغة بصرية الاتساع النظري والفلسفي الذي تقوم عليه خرائط

التفكير كالأبحاث والنماذج الأخرى الخاصة بعادات العقل والذكاءات المتعددة وأساليب التدريس. ولكن يرى المؤلف أن خرائط التفكير لها أسس وأصول نظرية عديدة منها: النظريات المعرفية وما وراء المعرفية والتلمذة المعرفية cognitive apprentice ship وأبحاث ونظرية التشفير المزدوج dual coding system ونظرية التعلم التحويلي Transformational learning ونظرية عبء الاندماج Involvement load hypothesis وغيرها. وكل نظرية لها علاقاتها وارتباطاتها وتطبيقاتها مع خرائط التفكير.

مبررات استخدام خرائط التفكير :

يكاد يجمع الباحثون على أن خرائط التفكير لغة بصرية ديناميكية تحويلية للتفكير والتعلم يشترك فيها كل مجتمعات التعلم learning communities أياً كان شكلها وحجمها وتخصصاتها ، وذلك لأنها:

1. تقدم طريقة بصرية ملموسة لتعلم المهارات الأساسية لتفكير.
2. تعد أداة تنظيمية ناجحة للمتعلمين، لأنها ترغمهم على تنظيم المحتوى الدراسي إلى أنماط معينة لمهارات التفكير.
3. تستخدم لوضعها في ملفات الإنجاز الخاص بالمتعلمين من أجل تقييمهم على نحو أفضل وأسهل. ولذلك اعتبرها ديفيد هيريل (2006) على أنها تقوم بوظيفة قيام التكامل بين التدريس والتعلم والتقويم.



شكل (37): العلاقة بين خرائط التفكير والتدريس والتعلم والتقييم

وعند استخدام خرائط التفكير، يصبح المعلمون والمتعلمون متأملين ذاتيا self reflective يفحصون تفكيرهم بأنفسهم ثم يصبحون متعلمين منظمين تنظيما ذاتيا self- regulated learners. وخرائط التفكير تعطي الطلاب والمعلمين على حد سواء لغة مشتركة من إضفاء المعاني على الأشياء أو فهمها أو كليهما معا. وفي ذات الوقت – فإنهم يستخدمونها كلغة بصرية في توليد وتنظيم الأفكار وفهم تتابعات الأحداث وتحديد سمات وخصائص الأشياء والمقارنة بينها فضلا عن تعرف الأسباب والنتائج.

وبتتبع الكتابات والأبحاث التي تناولت خرائط التفكير ، نجد أن هذه الخرائط أدوات يستخدمها الطلاب لكي ...

1. تجعلهم يقرأون المعلومات قراءة واعية ويفسرونها تفسيرا بينا.
2. تمكنهم من الانتقال من التعلم السلبي إلى التعلم النشط.
3. تنمي لديهم المهارات العليا في التفكير.
4. تعزز التعلم المتمركز حول الطالب والتعلم التعاوني وتنمية المفاهيم والتفكير الناقد والإبداع ووضوح الاتصال والنمو المعرفي المستمر.
5. تساعدهم على تعلم واكتساب رؤية ديناميكية لاستخدام الرموز symbolliteracy ، وعليهم أن يعيدوا فعل الأشياء وتفسيرها في سياقات مختلفة باستخدام الرموز.
6. تعينهم على تكوين المعاني بل وإبداعها من داخل النصوص والتواصل بها مع الآخرين.
7. تساعدهم – كمدخل بصري – في تنظيم تفكيرهم وتوسيع أفكارهم واستبقاء والاحتفاظ بالمعلومات لديهم، بل وتعينهم على تفسير وتقييم ما لديهم من معلومات.
8. تعينهم على وضع المعلومات التي لديهم أو أمامهم في أطر بصرية معينة حتى يتمكنوا من تكوين الأفهام والتصورات understandings.
9. تعينهم على نقل عمليات التفكير وتكاملها مع عملية تعلمهم.

10. تساعدهم في ضوء التعلم القائم على المجتمع community - based learning لأن ينقلوا أدوارهم كمجتمع تعلم وقيامهم بدور الشركاء partners في عملية تعلمهم.

ومع ذلك ، فهناك باحثون آخرون (مثل هولزمان Holzman (2004)) يرون أن تدريس خرائط التفكير تجعل الطلاب على وعي بأنماط التفكير التي يمكن أن يطبقونها على أي نص من النصوص ، ويتعلمون طرق وأساليب تنظيم المعلومات بشكل يضفي عليها معاني جديدة ، بل والأكثر من ذلك أن تكون لديهم استراتيجية لتحديد الأسلوب الذي يقدم به المؤلف معلوماته. هذا بالإضافة إلى تنشيط الذاكرة بإعطاء مشعرات حسية تسمح للطلاب بتركيز بصري وذهني أكثر، وتقديم تمثيل بصري للمفاهيم المجردة ينشط عمليات التفكير واسترجاع ما قد تم تخزينه في الأذهان.

إن خرائط التفكير كاستراتيجية مستحدثة للتدريس أمامها الكثير من الوقت للانتشار والذيوع مع أنها توازن بين التعرف على العمليات المعرفية الداخلية والسلوكيات الظاهرة وتعالج فهم الأنماط المختلفة للمعرفة – أيا كان مجالها – النمط التوضيحي declarative والنمط الإجرائي procedural والنمط الشرطي conditional.

معايير اختيار طرائق التدريس واستراتجياته

هناك بعض الأمور الواجب النظر فيها عند الحديث عن طرائق التدريس واستراتيجياته – أياً ما كانت وهي دور المعلم والإعداد وحفظ السجلات والتجميع وعلاقات المعلم والمتعلم وتنظيم بيئة التعلم وتنظيم فرص التعلم .

دور المعلم Role of the Teacher

وهو يتعلق بفهم الدور المتغير للمعلم في علاقته بالطرق المختلفة للأداء من حيث عرض المحتوى وتوجيه وقيادة وضبط معظم – إن لم يكن كل ما يدور في الفصل . فالمعلم يخطط فرص التعلم بالأسلوب الفردي المستقل أو بالاسلوب الجماعي ويحدد المهام ويقدم المشورة والنصح ويطرح الأسئلة ويقدم الأفكار ويرشد إلى التعلم .

الإعداد Preparation

ويعد الإعداد من المشاكل التي عادة ما تواجه الطرق المختلفة . ويدور هذا الإعداد حول انتقاء مقتطفات من الكتب والإمداد بالنشرات واختيار الصور وغيرها وتحدد ما يقوم به المعلم مقابل ما يقوم به المتعلم – هذا في لمقام الأول ثم مراجعة وفحص مدى توفر المواد التعليمية والأجهزة المطلوبة ومدى مناسبتها لاكتساب الطلاب المفاهيم المطلوبة أو العلاقات المطلوب اكتشافها – في المقام الثاني – هذا بخلاف أن يتضمن الإعداد نمط الأنشطة الطلابية ومتطلبات كل نشاط.

المعلم يرتب فرص التعلم بأسلوب ما يجعلها تساند وتعضد بعضها الآخر – إما في علاقات رأسية – كالترتيب الزمني مثلاً أو في علاقات أفقية – كالتركيز على فكرة ما أو موضوع ما . فالأولى تهتم بالتتابع والاستمرارية والثانية تهتم بالتكامل . وكلاهما مهم في عملية التعليم والتعلم – وحدة المعرفة وتراكمها وكذلك تكاملها .

الوسائل التعليمية Educational Aids

وتتنوع هذه الوسائل بتنوع أهداف استخدامها والحواس التي تخاطبها تلك الحواس والخبرات والمارف والمهارات المطلوبة إكسابها للطلاب ووقت استخدامها . ومن نافلة القول إن الوسائل لن تقوم بدور المعلم حتى لو كان التعليم مفرداً أو مبرماً ولكنها تعينه وتعين المتعلم على تحقيق الأهداف المعدة سلفاً .

إن طرائق التدريس واستراتيجياته المختلفة والمتنوعة مع ما تم طرحه من قضايا يتطلب مرونة في التفكير واستحداثاً لمواقف تعليمية جديدة تتيح للمعلم والمتعلم الاضطلاع بمسئوليتهما الفردية والجماعية للتعامل مع المشكلات المختلفة والمواقف المتباينة بأساليب متنوعة. ولذا فإن هناك من طرق التدريس ما يناسب مختلف المواقف التعليمية والمحتوى والأهداف وبيئة الصف وأهداف التعلم وأنماط التفاعل وغيرها من المسائل .

ولعلك – أيها القارئ – قد درست طرق التدريس التقليدية منها والمستحدثة فما بقي إلا أن نستعرض نشاطات وخبرات التعلم .

نشاطات وخبرات التعلم Learning Activities and Learning Experiences

يقصد بالنشاط الأفعال أو السلوكيات التي يقوم بها المتعلم بغرض تحقيق الأهداف التعليمية وترجمة المحتوى الذي تم تحديده إلى معارف ومهارات وقيم بينما الخبرة يقصد بها النتيجة التي يتوصل إليها المتعلم جراء تفاعله مع الظروف الخارجية المحيطة به في البيئة .

والأنشطة تهدف إلى تكون الخبرة وهي حصيلة معرفية ومهارية ووجدانية أنتجها النشاط المتبادل بين المتعلم وما يتعلمه . وتؤثر الخبرة بطريقة ما في عادات الفرد ومهارته وميوله واتجاهاته ومعرفته وتجعل سلوكه هادفاً . ولابد أن تكون الأنشطة موجهة توجيهاً دقيقاً محدداً وإيجابياً كي تتكون الخبرة المربية التي توافق قيم المجتمع وحاجاته ومثله .

حفظ السجلات Record Keeping

تعد هذه النقطة إحدى المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم المستخدم لطرق مختلفة ونادرا تكون هناك بعض مرونة ويجري تفريد في التعليم يصعب عليه ملاحقة سلوكيات كل الطلاب وملاحظتها وتقييمها حتى يتأكد من تحقق الأهداف المستهدفة. لكن عليه ان يحدد ماذا يريد أن يلاحظ ومن يلاحظ ولماذا .

التجميع Grouping

ويقصد به التجميع داخل الفصل – أي وضع الطلاب في مجموعات – ويكون على أسس الأهداف المطلوب تحقيقها كتجميع بطيئي التحصيل معاً أو سريعي التحصيل في مجموعة أخرى أو يكون التجميع على أساس السن أو الجنس أو بعض المهارات النوعية . وقد تكون المجموعات ثابتة أو متغيرة أو دوارة rotating وفي شكل يقوم المعلم بتكوينه ولابد أن يكون له هدف واضح وإجراءات محددة .

علاقات المعلم والطلاب Pupil – Teacher Relationships

وتتحدد هذه العلاقات بنوع علاقات التفاعل داخل الفصل – هل هناك عمل فردي او عمل جماعي أو عمل فصلي يضم الفصل بأكمله. أو أن هذه العلاقات تقوم على أساس الإلقاء والحفظ والاستظهار أو على أساس المناقشة وطرح السؤال ، ومن

ثم تنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف الموجه او على أساس أن مسئولية المعلم هي السلطة المهيمنة على الموقف التعليمي وهو المسئول عن إحداث التعلم أو أن المتعلم يمكن أن يتحمل مسئولية شخصية نحو تعلمه، وما المعلم إلا ميسر وموجه لعملية التعلم ؟!هذا بخلاف العلاقات الاجتماعية الواجب توفرها بين المعلم والمتعلمين والتي بها تنشأ وتقوى مهارات التواصل والتفاعل المثمر .

تنظيم بيئة التعلم Organization

ويشير إلى الاتسخدام الملائم للمواد والادوات للمجموعات الطلابيةالمختلفة وتتحدد فيها مسئوليات المتعلمين والقيود المفروضة عليهم في بيئة التعلم ومعرفة الإجراءات الواجب اتباعها والتي من شأنهاتخفيف حدة الضوضاء الخارجية والحد من العوامل الانفعالية وضبط السمات الشخصية التي يمكن أن تؤثر في جودة البيئة التعليمية . هذا بالإضافة إلى تنظيم اتجاه التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض ومراعاة للفروقات الفردية القائمة بينهم – وكذلك تنمية المسئولية الاجتماعية والوعي الاجتماعي والاهتمام بالآخرين في جو من التعايش والمنفعة المتبادلة .

تنظيم فرص التعلم Organization of Learning Opportunities

من المعلوم ان تحقيق الأهداف يستغرق وقتاً طويلاً. وأية خبرة تعليمية قائمة بذاتها قد لا يكون لها إلا تأثير ضعيف على المتعلم . لذا يتسع مفهوم الأنشطة التعليمية وتتعدد أنواعها وأصنافها . فمنها ما يقوم على أساس الخبرات التي يمثلها مخروط الخبرة لإدجار ديل . ومنها ما يقوم على أساس المكان الذي يتم فيه النشاط : نشاطات منظمة داخل الفصل ونشاطات حرة خارج الفصل ومنها ما يقوم على أساس حجم المشاركين في النشاط : فردية – مجموعات صغيرة – مجموعات كبيرة .ومنها ما يتم على أساس الحواس التي تستخدم في النشاط : سمعية – بصرية – سمعية بصرية – حركية – صوتية – متعددة الحواس ومنها ما يقوم على أساس الأهداف : معارف – مهارات –قيم واتجاهات . ومنها ما يقوم على أساس العمليات التي يقوم بها الطلاب داخل كل نشاط .

وعلى أية حال فلابد أن يرتبط نشاط المتعلم بنواتج التلم المستهدفة ولمخططة مع مراعاة طبيعة المحتوى والعلاقات بين المخططين للأنشطة من المعلمين وبين المتعلمين وكذلك السياقات البينشخصية والظروف والبيئات المادية التي تجري فيها أنشطة المتعلم .

معايير اختيار أنشطة التعلم :

يرى زايس أن اختيار أنشطة التلم لابد وان تتفق مع المعايير الآتية : أهداف المنهج – الالتزام بالأساسيات التي يقوم عليها المنهج – المحتوى – خبرات المتعلمين (كقدرة – كثقافة – كاهتمام).

ويرى هويلر أن المعايير تتمثل في : الصدق – الشمول – التنوع – الملائمة – النمط (التوازن – الاستمرارية – التراكم) – التراكم الوثيق بالحياة .

ونرى أنه طالما أن انشطة التعلم هي التي تؤدي إلى تكون الخبرة كناتج نهائي فإن هناك من الإرشادات التي نرى أنها قد تكون فعالة لتكون خبرات مختلفة المستويات ألا وهي :

- اختيار الأنشطة التي تستثير دافعية المتعلم وتعينه على المشاركة الفعالة .
- اختيار الأنشطة التي تعين المتعلم على العصف الذهني وتنمي لديه مهارات التفكير بأنماطه المختلفة .
- تقويم الأنشطة القائمة على حل المشكلات التي تعزز مهارات الاستقصاء والاكتشاف الحر .
- كلما كانت الأنشطة لها سمة الوظيفية والواقعية والمعنى لدى المتعلمين كلما أدى ذلك إلى تنمية شخصياتهم تنمية شاملة .
- كلما كانت الأنشطة في خدمة التعلم الخدمي Service Learning – أي لخدمة المجتمع – كلما أحس المجتمع – بأهمية أفراده .
- مهارة حسن استغلال المتاح وحسن إدارة الوقت لو أخذ في الاعتبار عند التخطيط الأنشطة التعلم لأمكن تحقيق المنهج لمبدأ التوازن بين ما يجب أن يكون وما هو كائن بالفعل .

- إذا تم تخطيط الأنشطة التعليمية كي يتوافق ويتعايش المتعلم مع ما حوله ومن حوله لنجحت في بلوغ الغاية من أهداف التربية وهي التعلم للحياة بأوسع معانيها .

وتتشابه المعايير السابقة التي حددناها – إلى حد كبير – مع الشروط الواجب توفرها في الخبرة المربية التي يتضمنها المنهج – في نظر صلاح صديق (بدون تاريخ).

شروط الخبرات المربية :

- الاهتمام بالفرد وبالبيئة معا وإيجاد نوع من التوازن بينهما .
- تحقيق مبدأ الاستمرارية .
- ترابط وتنظيم الخبرات .
- تنوع الخبرات .
- توجيه الخبرات لتحقيق الأهداف التربوية .
- تكامل الخبرات المباشرة وغير المباشرة .

رابعاً: التقويم Evaluation

مفهوم التقويم Evaluation Concept

يرى محمد عبد الموجود وآخرون (1981) أن "التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم او قرار (161) .

والتقويم أشمل واعم من القياس (الذي يقف عند إعطاء درجة او قيمة نتيجة ملاحظة وقياس أداء المعلم بالنسبة لسلوك معين).

كما ان التقويم يعتبر عملية تشخيص وعلاج جوانب التعلم أو احد مواقفه او جوانب المنهج منفردة أو مجتمعة – وبتحليل المفهوم سالف الذكر نجد ان التقويم عملية معقدة ذات مراحل محددة ومتتابعة وهادفة ولها مستويات متدرجة . وكل مرحلة فيها لها من المعايير للحكم عليها كما انها تحدد دور المعنيين بها ونشاطاتهم في عملية التقويم.

أغراض التقويم ووظائفه Function of Evaluation

تتمثل وظائف التقويم في أمور عديدة أهمها :

1. إعلام المتعلمين بمدى تحصيلهم .
2. تشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف وتقديم الاستراتيجيات العلاجية المناسبة .
3. توجيه القرارات بشان مستقبل الطلاب كمحور للعملية التعليمية ككل .
4. إعلام الهيئات والمنظمات ذات العلاقة بمدى اكتساب الطلاب للكفايات (المعلومات والمهارات) المكتسبة .
5. تقديم تغذيةراجعة للقائمين بالتدريس .
6. تقديم أهداف إجرائية للمتعلم الموجهة إلى إثارة دافعيته مستقبلاً .
7. تعزيزالمساواة في الحد الدني من التعليم .
8. اكتشاف المعوقات في البيئة العليمية واقتراح السبل الكفيلة بإزالتها .
9. التحقق من فاعلية وكفاءة المنهج لإمكانية تنفيذه على المستوى القومي .
10. الحكم على الأهداف التدريسية وأداء المعلم ومدى مطابقتها لظروف المتعلم وبيئة التعلم وغايات المجتمع.

أسس ومبادئ التقويم Principles of Evaluation

يمكن تحديد الأسس التي يقوم بها التقويم في النقاط التالية :

1. ارتباط التقويم بالأهداف المحددة سلفا للمنهج أو بالأهداف التعليمية .
2. شمول التقويم لعناصر المنهج المختلفة بما فيها الأداءات التدريسية وتحصيل الطلاب وكذلك الوسائل التعليمية . هذا بالاضافة الى شمول التقويم لأنواع ومستويات الأهداف التعليمية.
3. ملاءمة أدوات التقويم للفروقات بين مكونات المنهج أو للفروقات الفردية بين الطلاب أو الفروقات الفردية بين المعلمين أو بين بيئات التعلم المختلفة .
4. تنوع وتكامل أدوات التقويم لتنوع مجالات وجوانب استخدامها .

5. توفر صفات الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم .
6. استمرارية القيام بعملية التقويم لسرة تعزيز جوانب القوة واكتشاف مواطن الضعف ومعالجتها اولاً باول .
7. إمكانية التواصل بين القائم بالتقويم والقائم عليه التقويم لتوضيح هدف التقويم من قبل الأول والعماونة على تحقيق الهدف من قبل الثاني .
8. مناسبة أدوات التقويم للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة .
9. إمكانية قيام أدوات التقويم بتقويم النواتج غير المقصودة .
10. ضرورة وجود خطط إجرائية تنفيذية للاستفادة من نتائج التقويم.

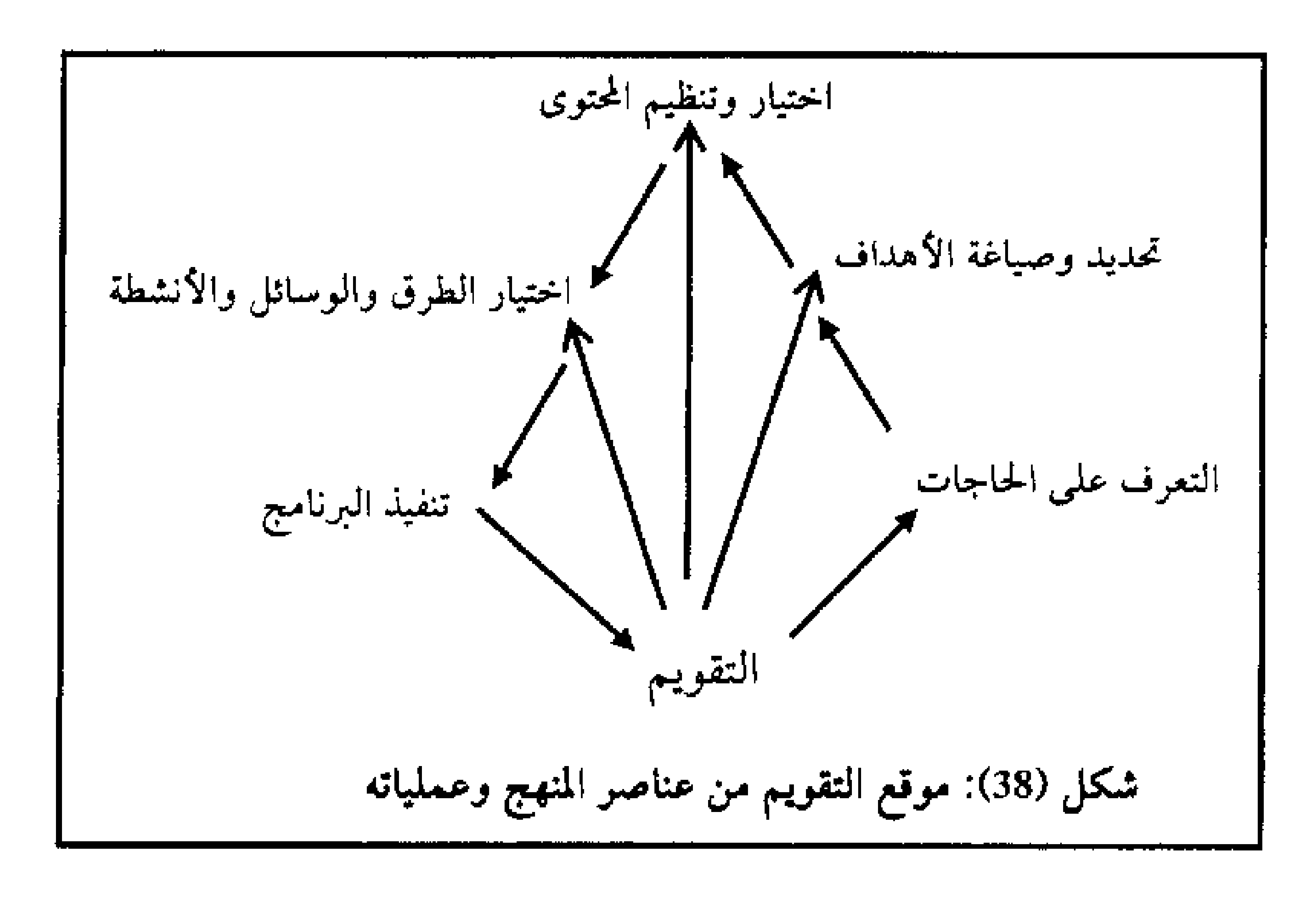
مجالات التقويم وجوانبه Evaluation Aspects

لقد تباينت مسميات مجالات التقويم بين عدد من الباحثين . فمنهم من ركز على فاعلية وكفاءة المنهج كمجالات للتقويم (مثل الجبالي : 1995).

ومنهم من قصرها على تقويم العملية Process Evaluation وتقويم الناتج Product Evaluation (مثل إيفلين سويل : 1996 – إبراهيم عميرة :1991)

ومنهم من ركز على الفاعلية Effectiveness والمقبولية Acceptability والكفاءة Efficiency (مثل ديفيد برات : 1980) ومنهم من تناول تقويم الهدف وتقويم المنهج وتقويم التدريس وتقويم نتائج التعلم كتمثيل لجميع عناصر العملية التعليمية كجوانب لعملية التقويم (مثل: محمد عبد الموجود وآخرون: 1980).

ويمكن تحديد موقع التقويم من عناصر المنهج وعملياته في الشكل التالى:



شكل (38): موقع التقويم من عناصر المنهج وعملياته

ومع أننا نميل للرأي الاخير إلا أننا سنتعرض للآراء الأخرى بشيء من الإيضاح والتفسير . فتقويم فاعلية المنهج نشير الى عملية مدى تحقيق المنهج لأهدافه وعند أي مستوى يستفيد الخريجون مما أحدثه البرنامج أو المنهج في حياتهم اليومية . وبالتحديد فإن لهذه العملية ثلاثة أغراض هي :

- تقديم المعلومات بشأن المدى الذي تم فيه تنفيذ خطط المنهج واستخدام المصادر التعليمية استخداما حكيما .
- تقديم يد المعونة والمساعدة لتغيير أو لتوضيح خطط التنفيذ .
- تقييم الدرجة التي عندها يقوم المعلمون والمهتمون بتغيير أدوارهم .

ومصادر البيانات اللازمة لتقويم الفاعلية تتمثل في تحليل نتائج اختبارات المنهج ولمقابلات الشخصية مع الطلاب المتسربين والمعلمين والتقارير اليومية عن السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة ونتائج الاختبارات المقننة والمنح وجوائز التقدير الحاصل عليها المعينون بالمنهج .

وأما المقبولية فيقصد بها مدى اهتمام واستمتاع وتقدير الطلاب للمنهج وكذلك مدى إحداث الاستجابات الإيجابية وقبول المعلمين له هذا بالاضافة إلى مدى استحسان الإداريين لهذا المنهج ومدى تمتعه بصورة حسنة في نظر الجمهور .

ومصادر البيانات لتقويم المقبولية تتضمن تحليل استبانات تقويم المنهج ومناقشة الطلاب والمعلمين والإداريين وبيانات الحضور والوقوف على حالة الأجهزة والمعدات والمواد المستخدمة في تنفيذ المنهج وتحليل المناقشات العامة والتعليقات بشأن المنهج والملاحظات الصفية .

وأما تقويم كفاءة المنهج فتطلق على ناتج المنهج – أي بما أحدثه المنهج من تغيير على سلوك المتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً – أو الاقتراب من تحقيق المنهج لأهدافه .. ولا يقتصر يهدف التقويم هنا على تجميع وتفسير وتقييم ما تم تحقيقه من المنهج في نهاية تنفيذه فقط بل على فترات متقاربة ليحدد إلى أي مدى يشبع هذا المنهج حاجات الطلاب الدراسين له هذا بالإضافة إلى الأهداف غير المقصودة التي حققها المنهج .

وتحوي مصادر البيانات الخاصة بتقييم الكفاءة ما يلي : الملاحظات الصفية وتحليل عنصري الزمن والكُلفة ومدى استخدام التجهيزات باهظة الثمن المستخدمة في تنفيذ المنهج وكذلك إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب والمعلمين .

وتقويم الحاجات يهتم بالاجابة عن التساؤلات الآتية :

- هل مازالت الحاجة التي من اجلها تم تصميم المنهج قائمة وذات أهمية ؟
- هل ما زال المنهج ضروريا لاشباع هذه الحاجة ؟ وهل المنهج يقوم بإشباعها فعلا؟
- هل أشبع المتعلمون حاجاتهم ؟
- هل كانت هناك أيه متطلبات قبلية قبل الوفاء بالحاجات ؟
- هل هناك حاجات إضافية يمكن للمنهج إشباعها ؟

أما مصادر البيانات فتتمثل في مراجعة بيانات تقييم الحاجات وإعادة إجراء تقييم الحاجات وكذلك إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب والمعلمين وبعض الشخصيات من المجتمع المحيط بالمدرسة والبيانات الخاصة بفالية المنهج .

أما تقويم الأهداف العامة والخاصة فيعد ضروريا عند التعرض لما تشكله الأهداف من عنصر أساسي في بناء المنهج . ويطرح عدة تساؤلات منها :

- هل الأهداف العامة والخاصة معلومة ومقبولة لدى الطالب والمعلم وهل تناسب حاجات كل منهما؟
- هل الأهداف العامة والخاصة لها وظيفة ودلالة وتعد مناسبة لهما وللموقف التعليمي؟
- هل هناك أهداف إضافية يرى أنها مفيدة ويمكن إضافتها ؟

ويتم تقويم الهدف – في نظر محمد عبد الموجود وآخرين (1981 : 168) لى عدة مستويات منها :

- علاقة الهدف بالطلاب والمجتمع وطبيعة المادة .
- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه .
- مدى إمكانية تحقق الهدف .
- مدى تداخل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر .
- تصنيف الهداف وترتيبها .
- مدى وضوح الهدف .
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو .
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة. ومن بين مصادر البيانات التي يقوم عليها تقويم الأهداف الملاحظات الصفية وتحليل مواد التعلم والاختبارات وإجراء المقابلات الشخصية مع الطلاب والمعلمين .

وعن تقويم التدريس هناك جوانب تطرح بشأنها بعض التساؤلات ومنها :

- هل يتماشى المحتوى وطريقة التدريس مع المنهج القائم ؟

- هل المحتوى وطريقة التدريس مناسبان للأهداف وملائمان للمعلمين ؟
- هل يعد المحتوى شيقا ، وطريقة التدريس جذابة ومؤثرة وتلفت انتباه المتعلمين؟
- هل المحتوى وطريقة التدريس يتمتعان بالكفاءة العالية ؟
- هل يتمتع المعلم بالسمات الشخصية والمهنية والمهارات التدريسية المناسبة للمهنة عموما، ولمادة التخصص على وجه الخصوص ؟
- هل يستخدم المعلم أنماط تفاعل مختلفة بما يتناسب مع الطلاب والبيئة التدريسية؟
- هل كان تحصيل الطلاب عاليا ؟

ومصادر البيانات المناسبة لمثل هذا التقويم تتمثل في نتائج الاختبارات الفترية والنهائية والملاحظات الصفية والمقابلات الشخصية مع الطلاب مرتفعي التحصيل وأقرانهم منخفضي التحصيل .

أما تقويم نواتج التعلم فتشير الى تقويم ما تم تعلمه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات من قبل المتعلم وبشأنها تطرح مثل هذه الاسئلة :

- هل معايير الأداء والاختبارات البنائية والنهائية والدرجات والتقارير تتفق مع توصيفاتها في المنهج ؟
- هل ما سبق يقدم معلومات ضرورية لاتخاذ قرارات بشأن الطلاب ؟
- هل المقاييس متطابقة ومتكاملة وموضوعية ومنفصلة Discrete وثابتة وذات كفاءة ؟
- هل عملية الاختبارات تستهلك وقتا طويلا ؟
- هل عملية الاختبارات تعزز قلقا لدى الطلاب لا فائدة من وراءه ؟
- هل الطلاب يعتبرون الاختبارات عادلة ومفيدة ؟
- هل حقق الطلاب الأهداف المقصودة من المنهج بكل أبعادها ؟

ومن مصادر البيانات لتقويم نواتج التعلم تحليل الاختبارات والمعلومات المقدمة من خدمات الارشاد والتوجيه التغذية الراجعة من الآباء إجراء المناقشات مع الطلاب والمعلمين .

وأخيرا إذا تم تقويم ما سبق وإغفال تقويم المنهج فإن ذلك يعطي صورة كاملة شاملة عن المنهج لتداخل وتشابك العلاقات وتعدد

جوانب التقويم . ولذا لابد من أخذ النقاط التالية عند تقويم المنهج في الاعتبار:

- المدى والتتابع والاستمرارية والتكامل .
- كم وكيف المحتوى وترتيبه وترابطه ومناسبته لأهداف المنهج والمتعلم على حد سواء .
- طرائق التدريس واستراتيجياته ووسائله وأنشطته ومدى ملاءمتها للموقف التعليمي .
- خبرات التعلم التي يستهدفها المنهج ومراعاتها للفروقات الفردية وشمولها لجوانب التعلم المختلفة .
- حيث وظيفية المنهج المعلنة والضمنية .

وتفصيلا لما سبق قدم ديفيد برات (1980 – 410 – 413) دليل تقويم المنهج Curriculum Evaluation Guide . ونظرا لأهميته مع ما سبق نرى عرضه فيما يلي:

1. المرمى أو الهدف العام Aim

- هل الناتج الكلي والمستهدف من وراء المنهج محدد تحديدا دقيقا؟
- هل للهدف أهمية بدهية يتم التعرف عليها من أول وهلة ؟
- هل يدور الهدف العام حول كل المقاصد Goals الرئيسية للمنهج؟

2.مبررات وجود المنهج Rationale

- هل يتم عرض الحاجة للبرنامج عرضا مقنعا ؟
- هل يتم استخدام كل الاسانيد والتعرض لكل السلطات المؤدية لوجود المنهج ؟

- هل هذه الاسانيد صادقة ومعقولة ودقيقة جدا ؟
- هل يتم التعامل مع اوجه الاعتراض المتوقعة بشأن المنهج ؟
- لو تم إجراء تقييم للحاجات فهل تم وصف الاجراءات والنتائج وصفا دقيقا ؟

3.الأهداف الخاصة Objectives

- هل النواتج الرئيسية الخاصة والمستهدفة محددة ؟
- هل تلك النواتج تبين كيف نصل الى تغيير سلوك المتعلمين من جراء البرنامج المقدم ؟
- هل تم تحديد نوع وأهمية كل هدف خاص ؟
- هل كل هدف خاص له علاقة بالهدف العام ؟
- هل الأهداف الخاصة دقيقة وممكنة ووظيفية ومهمة ومناسبة ؟
- هل لو تم تحقيق الأهداف الخاصة أيمكن بلوغ الهدف العام ؟

4.معايير الأداء Perfomance Criteria

- هل يتم تقييم تحقق كل هدف عن طريق معيار واضح للأداء ؟
- هل معايير الأداء متطابقة وكاملة وموضوعية ومنفصلة وثابتة وكافية؟
- هل المعايير أو الدرجات النهائية مناسبة ؟

5.التدرج Grading

- هل نظام التدرج واضح وظاهر ؟
- هل تدرج المستويات يعكس الأولوية بين الأهداف ؟
- هل يضمن نظام التدرج أن الاهداف الحرجة Objectives Critical تتحقق قبل منح الاعتماد ؟

6.البيئة Context

- هل يتم وصف البيئة الاجتماعية وبيئة المجتمع ؟
- هل البيئة المؤسسية ظاهرة وواضحة ؟

- هل تناسب وتداخل المنهج مع برنامج الطالب وبرنامج المؤسسة التعليمية يعد تناسبا واضحا ؟
- هل خطوط السلطة واضحة ؟
- هل أنواع المؤسسات الأخرى محددة ويمكنها استخدام المنهج ؟
- هل أثر المنهج على المقررات الدراسية الأخرى والبرامج والمعلمين معروف ومحدد ؟

7. سمات وشروط القبول Entry Characteristics

- هل هناك وصف للمتعلمين الذين من أجلهم تم وضع المنهج ؟
- هل عملية فرز وانتقاء الطلاب محددة ؟
- هل المتطلبات الأولية صادقة ؟
- هل الاختبارات القبلية مناسبة ؟
- هل هناك مراجعة للطلاب الذين ألغوا التحاقهم ؟

8. التدريس Instrution

- هل الجدول التدريسي مفصل تفصيلاً كافياً ؟
- هل الجدول التدريسي قابل للتطبيق ؟
- هل المادة الدراسية تستثير الدافعية ؟
- هل المادة الدراسية ذات صلة بالأهداف ؟
- هل استراتيجيات التدريس ملائمة ومتنوعة وإبداعية ؟
- هل كل الأهداف الخاصة يقوم عليها تدريس ملائم ؟

9. إدارة التنوع Management of Diversity

- هل التقويم البنائي متكرر وصادق وتشخيصي ؟
- هل أسلوب العلاج تم تخطيطه مسبقاً ومناسب ويستثير الدافعية ويتميز بالكفاءة ؟

- هل هناك تدبير احتياطي للطلاب سريعي التعلم ؟

10.اللوجستيات / المتطلبات المادية Logistics

- هل تم تحديد الحد الأدنى والحد الأقصى من عدد الطلاب والمجموعات؟
- هل هناك خطط للطوارئ لمواجهة الزيادة او النقص في عدد الطلاب؟
- هل المواد والتجهيزات محددة ؟
- هل المواد والتجهيزات تراعي كل المعايير المطلوبة وذات الصلة ؟
- هل المواد والتجهيزات متاحة أو يمكن الحصول عليها أو إنتاجها ؟
- هل المواد والتجهيزات مناسبة ؟
- هل التسهيلات المطلوبة معروفة ومحددة ؟
- هل تم حساب استهلاك الوقت الكلي حساباً واقعياً ؟
- هل تم تحديد سمات وكفايات ومسئوليات المعلم ؟
- هل تحليل الكلفة Cost Analysis كامل ؟

11.التجريب Tryout

- هل هناك تدبير احتياطي لإجراء اختبارات استطلاعية وميدانية مناسبة ؟
- هل لو تمت التجارب هل يتم عرض النتائج ؟

12.تقويم البرنامج Program Evaluation

- هل هناك مقاييس صادقة تقيس الفعالية والمقبولية ؟
- هل الجوانب الرئيسية الأخرى للبرنامج عرضة للتقويم ؟
- هل هناك تدبير احتياطي للمراقبة والمراجعة المستمرة ؟

13. التنفيذ Implementation

- هل هناك إستراتيجية وجدول زمني للتنفيذ ؟
- هل الأدوار والمسئوليات محددة تحديداً واضحاً ؟
- هل المصادر والمحفزات متاحة للمستخدمين ؟

- هل استراتيجية التنفيذ واقعية ؟

14. الإخراج Production

- هل المنهج خال من الأخطاء الأسلوبية والمطبعية والآراء غير المبررة والاصطلاحات التخصصية غير الضرورية أو التكرار والإسهاب .....إلخ ؟
- هل تم إنتاج المنهج بأسلوب يتسم بالجاذبية وتظهر عليه الصنعة والاحتراف ؟

حدود التقويم Evaluation Limitations

لأن تقويم المنهج يشمل عناصر بشرية وسلوكياتهم المعقدة فإن هناك بعض الحدود الملازمة لعمليات التقويم ويجب أخذها في الاعتبار عند تفسير مخرجات التقويم .

كما يجب الاعتراف بهذه الحدود في خطة التقويم ذاتها كي يستطيع القائمون بالتقويم تفسير المعلومات التي يحصلون عليها . فمن بين هذه الحدود : التعاون Cooperation فيما بين المعنيين بالأمر وصعوبة Complexity وصف أو قياس بعض السلوكيات والأحداث وكذلك زمن Time وسهولة توفر Access الطلاب الذي استخدموا المنهج هذا بخلاف الأسس المنطقية Rationales او الرؤى التربوية التي تبرر وجود مثل هذا المنهج .

وفيما يتعلق بالتعاون فإنه يشمل عدداً كبيراً من العاملين في بيئة المجتمع المدرسي: المدرسون والمديرون واختصاصيوا المناهج والطلاب وأفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. فإذا لم يتعاون هؤلاء فلن ينجح مشروع التقويم . فالسماح للبعض للاطلاع على عمل الآخرين والتعرف على القضايا والمشكلات التي يواجهونها والمشاركة في جمع البيانات وتقديم المعلومات ومراجعة وتصميم التقارير الأولية – كل ذلك يتطلب أن يقوم هؤلاء الأفراد بالعمل سوياً في تعاون وانسجام .

وبالنسبة لعوامل الصعوبة – فإنها تتمثل في وجود وجهات نظر مختلفة لقياس أو لوصف سلوكيات أو احداث معينة كالاتجاهات مثلاً التي قد تعني وجود الظاهرة معرفياً ووجدانياً عند احدهم بينما يراها آخر مدى ظهور اتجاه معينة من خلال السلوك فقط. والأنشطة الفصلية مثال آخر على صعوبة التقويم لاختلاف معناها عند

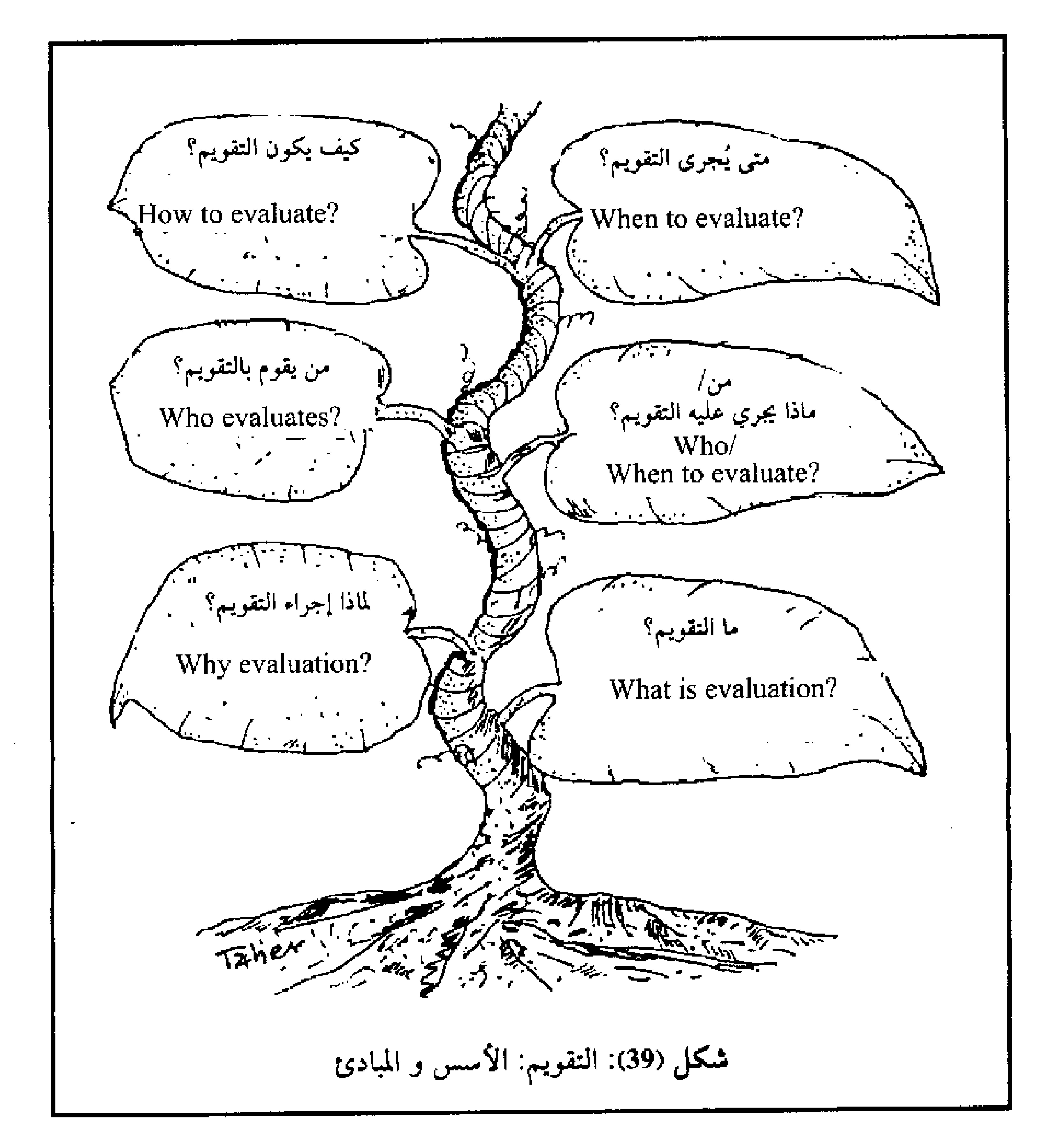
المشاركين – وهذا الاختلاف مرده إلى الاختلاف بين نواتج التعلم المستهدفة ونواتج التعلم الفعلية.

أما بخصوص عنصر الزمن – فمن المعلوم أن النتائج التي يحدثها تغير المنهج لا تظهر سريعاً على الطلاب . فقد تستغرق أعواماً أو عقوداً كي تظهر آثار المنهج . هذا بخلاف التغير الذي يحدث فردياً – أي يختلف من فرد إلى آخر وفي مرات حدوثه ، وهذا من شأنه غياب التقييم عند حدوث التغيير.

ووجود الطلاب من عدمه قد يضع حدوداً أخرى للتقويم خاصة وأن بعض إجراءات التقويم مثل الملاحظات والمقابلات الشخصية تتطلب وجوداً مباشراً وفعليا ً للطلاب الذين قد لا يمكن لهم دائماً أن يتواجدوا أمام القائمين بالتقويم .

وإذا كانت خطط التقويم تتطلب أن تجرى اختبارات مقننة متنوعة على الطلاب مثل اختبارات التحصيل واختبارات القدرة العقلية وما شابه، فإن وجود الطلاب حتمي كما أنه من الضروري قيام المعلم بإجراء اختبارات تقيس مدى طلابه في تحقيق الأهداف التدريسية . لذا فإن مثل أنشطة التقويم الموجودة هذه تتطلب أن يكون تقويم المنهج جزءاً من العمليات التي تُجري داخل المدرسة وإجراءاتها المعتادة خاصة وأن الجدول المدرسي لا يتضمن وقتاً إضافيا لإجراء عمليات التقويم .

ومن المعلوم أن المناهج يمكن بناؤها على أسس منطقية مختلفة أو رؤى تربوية تشتمل على عدة أغراض بديلة . وبسبب هذا الاختلاف يختار القائمون بالتدريس استراتيجيات تقويم تتفق وهذه الأغراض الخاصة . قد لا يمكن لهذه الاختبارات أن تلقى رضا العاملين بالمدرسة وقبولهم – وهم قد أشرفوا على التقويم – لكن النتائج لابد وأن تصل إلى كل من استخدم هذه الاختبارات بمن فيهم المعلمون أنفسهم وباقي العاملين بالمدرسة.



شكل (39): التقويم: الأسس و المبادئ

وبناء عليه فإن المقاييس التي تستخدم للتقويم في مجال علم النفس والتربية يصعب تحديدها تحديداً دقيقاً وتقنينها بأسلوب متسق كما يحدث في علوم الطب والهندسة مثلاً وذلك لعدة أسباب منها أن الأهداف التعليمية لا يمكن التحقق من بلوغها فقط عن طريق نواتج التعلم خاصة وأن بعض التربويين يزعمون أن بعض الأهداف لا يمكن اختبارها أو قياسها ولا يمكن إدراكها Intangible. وما المعارف والمهارات والاتجاهات إلا مؤشرات فقط على عمليات عقلية معقدة . فمثلاً التزام

الطالب بمبدأي الحرية والديموقراطية لا يمكن تقويمه حتى يكون هناك اتفاق بين المعنيين بالأمر عن تعريف محدد للحرية والديمقراطية . ولكن وصولاً إلى شيء من الدقة في مثل هذا فإن تحديد الأهداف تحديداً دقيقاً يسهّل البحث عن أنسب الطرق والوسائل لتقويمها . وهذا يجرنا إلى ماذا نقوّم وكيف نقوّم .

مستويات التقويم Evaluation Levels

سبق وأن تعرضنا لمجالات التقويم وجوانبه الخاصة بالمنهج – ولأن الأهداف من البنى والمكونات الأساسية للمنهج فإنه من المطلوب تقويم المستويات الخاصة بالجانب المعرفي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ولا نقف عند منتصف الطريق كالعادة ونقتصر على تقويم المستويات الدنيا من السلوك العقلي المعرفي . وبالنظر إلى الشكل التالي يتضح أننا نادراً بل قلما نصل في تقويمنا للأهداف المعرفية إلى مستوياتها العليا في نهاية السلم وبالتالي فإننا نادراً ما نقيس مهارات التفكير الناقد .

أما عن مستويات الجانب الوجداني أو الانفعالي المتعلق بالقيم والاتجاهات والمشاعر والميول وجوانب التقدير والاقتناع والرضا وخلافها فإنها تنقسم إلى خمسة مستويات تبدأ من رغبة التعلم في الاستقبال ثم رغبته وميله إلى الاستجابة لمثيرات معينة ثم مدى قبوله وارتباطه بالقيمة والتشارك فيها وارتباط المتعلم بها. يأتي بعد ذلك أن يقوم المتعلم باستدخال نظام قيمي يرتبط ويتناسب مع النظام الداخلي له ليكون نظاماً قيمياً يحفظ له ذاتيته وفي نفس الوقت يحفظ هويته وينتهي بالمستوى الاخير وهو التمييز القيمي .



شكل (40): مستويات التقويم

ولأن هذه المستويات صعبة الملاحظة فبالتالي صعب تقويمها . ولكن من خلال تحديد بعض القيم والاتجاهات مثلاً ومكوناتها والسلوكيات المتعلقة بها يمكن تقويمها : المهارة البسيطة والمهارة المركبة ومهارة التناول (على مدكور :2001) – أو ثلاثة مستويات حسب تصنيف لندساي وهي مرحلة التأقلم وتوجيه الاستجابات ومرحلة تحسن الاستجابات ومرحلة التلقائية (نورمالد جرونلند :2000) و ثلاثة مستويات للمهارة من حيث المرحلة التي يتم فيها التقويم : مهارة أولية مهارة تمكينية / مهارة مرحلية ومهارة نهائية .

وكان لديفيد بـرات (1980) راي آخـر في مـستويات التقـويم . إذ اقـترح أن يشمل التقويم : المعارف والمهارات والنمو البدني والنوازع dispositions والخبرات، وكل هذه المستويات تعبر عن الأداء والتحصيل .

وعند لارد يزبال ورفاقها .Lardizabal et al (1991) لابد وان يشمل التقويم الجوانب الرئيسية المختلفة للنمو وخاصة عند الأطفال وتشمل الصحة العقلية والبدنية والتكيف الاجتمـاعي والأغـراض والانـشطة والـذكاء والاسـتعداد وجـودة الـتفكير والمعارف المتكاملة والمهارات والاهتمام بالمجالات المتعددة للمعرفـة والـسعي وراءهـا وتقوم الاستعدادات والفن الإبداعي .

ولكن بالنظر إلى ما ذكره برات ولا رديرنال ورفاقهما نجد أنهم قد اشـتركوا في بعض المستويات التي ذكرت آنفاً وأضافوا عليها جديداً وعلى القائمين بالتقويم أخذ هذا في الاعتبار عند تحديد ماذا يقومون .

أدوات التقويم ووسائله Evaluation Devices

لقد تعددت وسائل التقويم وأساليبه وأدواته بل وكثـرت تـصنيفاتها ومنهـا مـا قدمه راين ورايتستون (1965) وحمـدي عطيفـة (1996) ودوجـلاس بـراون (2001) وغيرهـم . ورأينا تقسيم هذه الأدوات والوسائل إلى ثلاث تصنيفات :

الاختبارات والتقارير الذاتية والملاحظة

أولاً : الاختبارات Tests

وهي أدوات قياس يمكن من خلالها الحصول على معلومـات وبيانـات بغـرض تحليلها وتفسيرها ومن ثم الوصول إلى حكم كمي أو كيفي بشأن من أجريـت علـيهم الاختبارات .

ولقد تعددت تـصنيفاتها طبقـاً للأهـداف الـتي وضـعت مـن أجلـها أو القـائم بإعدادها أو مكان انعقادها أو شكلها أو موضوعها او مراحلها ... إلخ .

- فهنـاك تـصنيف يحـوي اختبـارات الكفـاءة Proficiency Tests والاختبـارات التشخيصية Diagnostic Tests واختبارات تحديد المستوى Placement Tests واختبارات القبول Admission Tests واختبارات التحـصيل Achievement

Tests واختبارات الاستعداد Aptitude Tests . وهناك من وضع تصنيفات حديثة كاختبارات الذكاء المتعدد Multiple Intelligences Tests وتعنى بأداء الطالب فقط والاختبارات التفاعلية Interactive Tests والتي تعتمد على وجود التفاعل بين عنصري الاتصال في بيئة التعلم : المعلم والمتعلم .

ومن وجهة نظرنا يمكن تصنيف الاختبارات على أساس وجود اختبار يقابله نمط آخر .

- اختبارات شفوية Oral Tests .
- اختبارات مكتوبة Written / Paper and Pencil Tests .

- اختبارات فردية Individual-Type Tests .
- اختبارات جمعية Group – Type Tests .

- اختبارات مغلقة Closed Tests .
- اختبارات طلاقة مفتوحة Open-Ended Tests .

- اختبارات أحادية الذيل One – Tailed Tests .
- اختبارات ثنائية الذيل Tow – Tailed Tests .

- اختبارات ذاتية Subjective Tests .
- اختبارات موضوعية Objective Tests .

- اختبارات موقوتة Timed Tests .
- اختبارات غير موقوتة Untimed Tests .

اختبارات معملية Parametric Tests .
اختبارات غير معملية Non –Parametric Tests .

اختبارات مبدئية Pilot Tests .
اختبارات نهائية Final Tests .

اختبارات منظمة Structured Tests .
اختبارات غير محددة البناء Unstructured Tests .

اختبارات مقننة Formal Tests .
اختبارات غير مقننة Informal Tests .

اختبارات فصلية Classroom Tests .
اختبارات منزلية Take –Home Tests .

اختبارات يضعها المعلم Teacher –Made Tests .
اختبارات ذاتية التطبيق Self Administered Tests .

وهناك من الاختبارات المتقابلة ما لا يمكن حصره – بيد أن هناك اختبارات تعرف بمادة ومحتوى الاختيار أو مكانه أو أسلوبه .

ثانياً: أساليب الملاحظة Observational Techniques

ويقصد بها قيام شخص بملاحظة سلوك معين لشخص آخر في بيئة أو موقف معين وقد تكون هذه الملاحظة حية Live أو آنية أو مسجلة – مباشرة (أي في

الموقف ذاته) أو غير مباشرة (أو ما يعرف Screening Observations من خلال زجاج خاص يسمح بالرؤية في اتجاه واحد) .

وقد تتم هذه الملاحظة وتسجل بطريقة الملاحظة الخاصة وذلك على بطاقة ملاحظة Observation Sheet ليدون فيها ما يشاء وبأسلوبه أو على قائمة تدقيق Checklist محدد بها كل السلوكيات والأفعال المطلوب ملاحظتها تحديداً دقيقاً. ويتأكد الملاحظ من حدوث السلوك من عدمه . وقد يتبع ذلك ببعض الملاحظات وقد لا يفعل أو على مقياس تقدير Rating Scale وفيه توضح مستويات متعددة للأداء : كمية أو كيفية – ولكن في كل الحالات لابد من ضبط وتحكيم أدوات الملاحظة لتؤدي المهمة التي وجدت من أجلها بدقة .

أما وإن كان التقويم يشترك مع تحليل المضمون أو المحتوى في أشياء ويختلف عنه في أشياء – كما ذكر رشدي طعيمة (1987: 25) إلا أننا نرى أن تحليل المحتوى ما دام في كونه أسلوباً للوصف وأسلوباً موضوعياً وأسلوباً منظماً وأسلوباً علمياً ً ويتناول الشكل والمضمون ويتعلق بظاهر النص ويستخدم في مجال العلوم الاجتماعية – وليس منهجاً علمياً ً وإنما وله في كل منهج علمي موقع – كما أكد على ذلك رشدي طعيمة – فإن تحليل المحتوى يمكن اعتباره من الأساليب التي تتم بها الملاحظة وصولاً إلى الإجراءات النهائية لعملية التقويم في إصدار أحكام بشأن السلوكيات الملاحظة .

ثالثاً : أساليب التقرير الذاتية Self Report Techniques

وهي تهدف إلى ما يقدمه القائم عليه التقويم بذاته بأسلوب مباشر أو غير مباشر علني او ضمني ما يتعلق به شخصياً ً أو ما يتعلق به في علاقته مع الآخرين ومن هذه الأساليب :

- الاستبيانات Questionnaires .
- استطلاعات الراي Opinionnaires.
- مقاييس الاتجاهات Attitude Scales.
- المقابلات الشخصية Interviews.

ويختلف هدف كل أسلوب وطريقة بنائه وإجراءاته أنه تبع لمعد الأدوات أو لمستخدمها أو من تجري عليهم . ويمكن الاستزادة من هذا الموضوع بالاطلاع على الكتب المتخصصة في هذا المجال .

وحديثاً ظهرت اختيارات بديلة للتقييم Alternative Assessment Actions ذكرتها عدة مصادر وأكدت عليها ومنها :

أ. التقييم الذاتي وتقييم الأقران Self and Peer –Assessment.

ب. اليوميات Journals.

ج. سجلات الأداء Portfolios. (ملفات الإنجاز)

د. البروتوكولات الشفهية Verbal Protocols.

ه. الاختبارات التعاونية Cooperative Testing.

وانفرد بالنمط الأخير تيم ميرفي Tim Marphy (1993) نقلاً عن دوجلاس براون (2001) .

وفي هذا النمط يشترك المتعلم ويتعاون مع المعلم في وضع الاختبار . ويمكن الرجوع إلى الكتب والمصادر المتخصصة للوقوف على كيفية إعداد مثل هذه الاختبارات وسمات الاختبارات الجيدة وأنسب الاختبارات لمادة دراسية بعينها لفئة معينة من الطلاب نحو تحقيق هدف معين .

ولأن المدرسة هي المعنية مباشرة بعمليات التقويم فإن ذلك يفترض وجود درجة من الإنفتاحية على الآخرين والحاجة إلى إعلام الجمهور بما تقوم به المدرسة من أعمال واضطلاع المعلمين بمسئولياتهم صوب عمليات التقويم وإتاحة بياناتها للآخرين المهتمين بالأمر .

ويمكن حصر الأسباب وراء إجراء عمليات التقويم بالمدارس إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية .

العوامل الداخلية وتتمثل في أنها وسيلة لتحسين فرص التعلم المقدمة للطلاب ووسيلة لتكوين الفهم لدى المعلمين بموقفهم الراهن بشأن المرامي والأهداف التي يودون تحقيقها ومن ثم إعادة تعريفها حيثما كان ذلك ممكنا .

العوامل الخارجية وتتمثل في ضغوط القيادات العليا بالنظام التعليمي للأخذ بنظام التقويم الرسمي ومتطلبات نظم الامتحانات الجديدة وتسرب الطلاب من المدرسة وتراجع البيانات القومية المستخدمة في التقييم.

ولكن هناك من الأساليب الفنية لجمع بيانات التقويم والتي تعتمد على مجال التقويم والزمن المتاح له ومصادر المتوفرة ومنها :

- المقابلات الشخصية مع الطلاب ولآباء والمعلمين .
- قوائم التدقيق للمهارات والسلوكيات ومدى توفر مصادر التعلم .
- سجلات الأداء لأعمال الطلاب وللوثائق ذات الصلة .
- الملفات الفردية لأعمال الطلاب .
- اليوميات وتشمل اليوميات التي يدونها المعلمون أو الطلاب أو الآباء .
- سجلات الأحداث اليومية للطلاب .
- دفاتر الاجتماعات والدروس .
- الاستبيانات الخاصة بالاتجاهات والآراء الشخصية .
- التسجيلات الصوتية للاجتماعات والمناقشات .
- تسجيلات الفيديو للفصول الدراسية أو التي تصور أحد أيام المدرسة .
- الشرائح أو المطبوعات للجماعات العاملة أو التي تصور حجرات الدراسة
- تحليل مهام فعلية حقيقية Time –on –Task للطلاب والمعلمين .
- مستشارون خارجيون أو مجموعات استشارية لجمع البيانات ورئاسة الاجتماعات .

ومن المهم أن نذكر أن عمليات التقويم على مستوى المدرسة في حاجة إلى أن تهتم بالموضوعات الخاصة بالمنهج – من حيث التعرف على مشكلاتها وتحديدها والعمل على حلها وكذلك الخاصة بالشئون الشخصية والبيشخصية والمتعلقة بالتغييرات المطلوبة عن طريق إحدى مجموعات العاملين بالمدرسة وذلك للتفكير في الممارسات الحالية والحث عن سبل جديدة لمواجهة التحديات الطارئة وكذلك الحصول على دعم متبادل لما يقوم به كل طرف .

ولقد قدم كولن مارش (1992/ 2005) ثلاثة نماذج للتقويم : نموذج التقويم التقليدي ونموذج إرشادات للمراجعة والتطوير الداخلي في المدارس The Guidelines for Review and Internal Development in Schools المعروف باسم GRIDS والثالث يعرف باسم نموذج التقويم القائم على توجيه المعلم Teacher Oriented Evaluation Model . ونقل مارش هذا النموذج عن ادامز (1985) . ويؤكد أدامز على أهم مرحلة من مراحل التقويم داخل المدرسة وهي إعداد الناس People Preparation . مثل نموذج التقويم بشكل صاروخ الفضاء . وان المرحلة المشار إليها هي أكبرها وأشدها ثقلاً وبطئا وتستهلك كميات غير عادية من الوقود وتحدث احتكاكا أكثر بل عرضة لأن تضل السبيل go wrong.

ففي **المرحلة الأولى** على المشارك في عملية التقويم أن يخلص نفسه من المخاوف قبل أن يكون قادرا على تلقي أو تشارك رؤية مشتركة وأن يبحث عن شماعة يعلق عليها مبادراته الأولية والتي ستسهل إثارة التخيل ومشاركته مع الآخرين وأن يتعرف على العاملين الأساسيين في المجال ويصنفهم .

وكلما كان هناك إجماع حقيقي وثيق في مرحلة الإعداد كلما كانت القوى الدافعة أكثر قوة للانطلاق إلى المرحلة التالية من عملية التقويم .

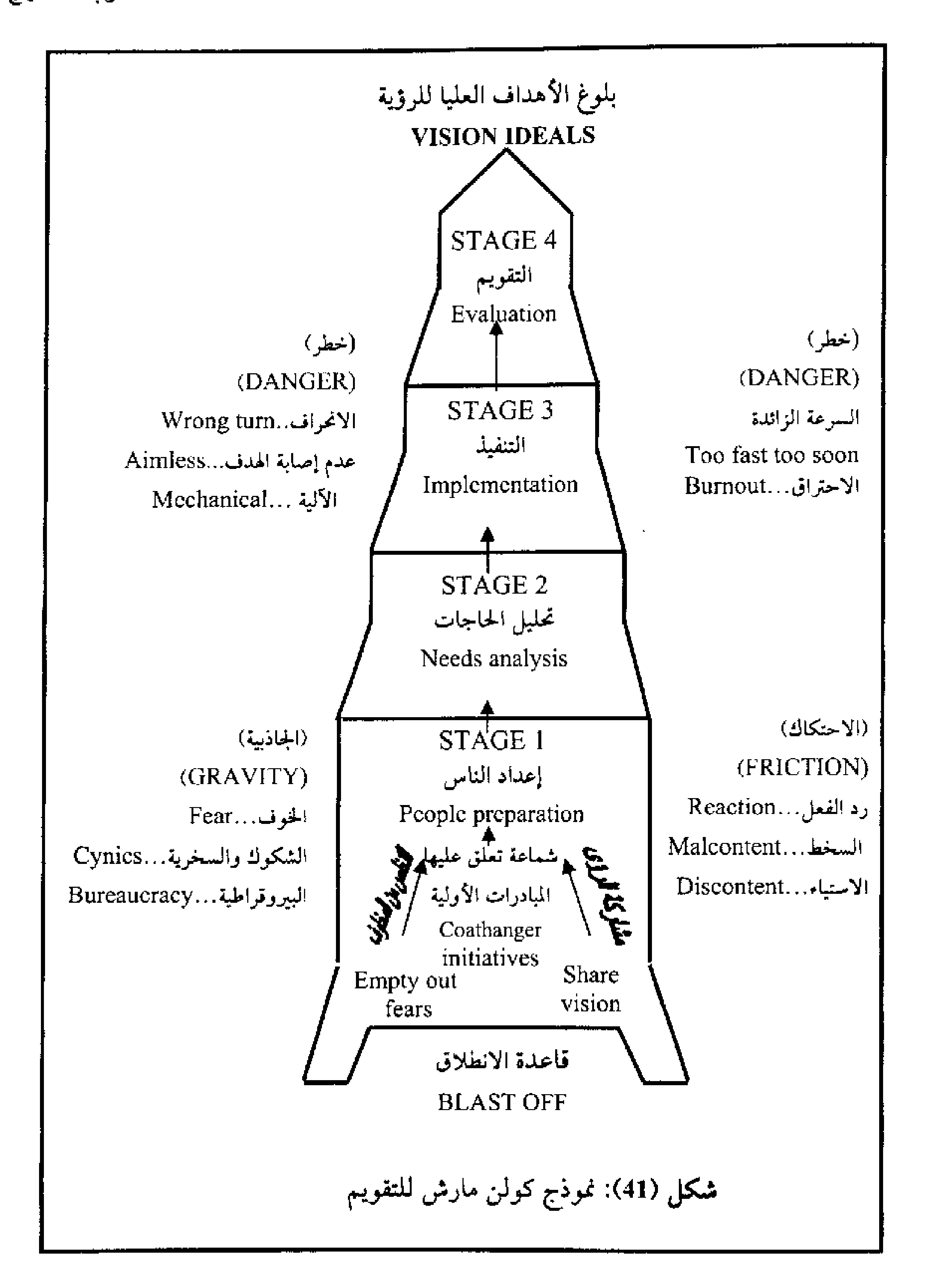
وتتمثل **المرحلة الثانية** في تحليل الحاجات والبنى التركيبية داخل المدرسة والخاصة بعلاقات الطلاب بالمعلمين وعلاقات الطلاب ببعضهم البعض .

أما **المرحلة الثالثة** فعادة ما تكون هي المرحلة المثيرة والمثيبة للمعلم . وهي مرحلة التنفيذ فلقد مضت مرحلة الإعداد بآلامها وأصبح المعلمون شغوفين

ومتطلعين للتجريب الفعلي للممارسات الجديدة . لكن التنفيذ يعتمد على مراجعة الوقت والمال المخصص للعملية وقدر كبير من التشجيع للمعلمين المعنيين بعملية التنفيذ .

وتأتي بعد ذلك إجراءات التقويم خاصة الاجراءات الرسمية والتي تعد ضرورية للتأكد من أن الخطط الأولية التي وضعت من قبل قد تم تحقيقها . والشكل الوارد بنهاية الفصل يوضح النموذج المشار اليه .

من كل ما سبق يتضح أن التقويم – أيا كان مصدره او كانت وسائله وأساليبه وأشكاله هو عملية اتخاذ قرار أو الوصول إلى نتيجة . فهو في المدارس يشمل الأداء داخل وخارج الفصل الدراسي – ماذا يؤدى وكيف يؤدى ومتى يؤدى أيضا – بل ومطابقة ما هو متوقع أو مخطط له وبين ما يؤدى بالفعل وبين ما يؤدى وبين الحكم على جودة الأداء . وبالتالي فإن عملية التقويم مستمرة لا تتوقف . وقد تتعثر لأي سبب من الأسباب لكنها لا تتوقف . وعلى هذه الأسباب تتوقف جودة التقويم .



شكل (41): نموذج كولن مارش للتقويم

بعض تنظيمات المناهج

مقدمة

محاور تنظيمات المناهج

من حيث شكل المادة الدراسية داخل المنهج

من حيث ماهية المادة الدراسية التي يقوم عليها المنهج

من حيث شكل المنهج وتنظيمه

من حيث ما يركز عليه المنهج

من حيث الوجود المباشر/ غير المباشر للمنهج

من حيث الفئة التي يستهدفها المنهج

من حيث السلطة/المؤسسة التي قامت بوضع المنهج/أو تطبقه

أنماط أخرى من المناهج

أولاً: منهج المواد الدراسية المنفصلة

ثانياً: منهج الوحدات الدراسية

ثالثاً: منهج النشاط

الفصل الأول

بعض تنظيمات المناهج

منهج المواد الدراسية المنفصلة، منهج الوحدات الدراسية

منهج النشـاط

أهداف الفصل الخامس

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. تتعرف على محاور تنظيم المنهج والأساس المنطقي وراء كل محور
2. تضع تعريفا لمنهج المواد الدراسية المنفصلة
3. تذكر خصائص وسمات منهج المواد الدراسية المنفصلة
4. تحدد الانتقادات الموجهة ضد منهج المواد الدراسية المنفصلة ومحاولات التحسين
5. تضع تعريفا لمنهج الوحدات الدراسية
6. تذكر خصائص وسمات منهج الوحدات الدراسية
7. تتعرف على عوامل ظهور منهج الوحدات الدراسية وتصنيفاتها
8. تخطط وتبني بعض الوحدات الدراسية
9. تعطي فكرة نظرية عن خلفية منهج النشاط ونشأته
10. تقدم تعريفا لمنهج النشاط
11. تذكر خصائص وسمات منهج النشاط
12. تحدد الانتقادات الموجهة ضد منهج النشاط وكيفية التغلب عليها

مقدمة

غالباً ما يطلق على تنظيمات المناهج تصميمات المناهج Curriculum Designs حيث هناك من الخطط والأهداف الموضوعة للمنهج والقابلة للتنفيذ . وقد يطلق عليها Approaches in Curriculum مداخل المناهج خاصة وان كل منهج له مبرر يقوم عليه ورؤى تربوية ينطلق منها ويبرر وجودها . وهناك من أطلقوا على مثل هذه التنظيمات – آتية الشرح والبيان – النظم Disciplines أو الرؤى Perspectives لكننا سنقتصر أساساً على مصطلحي" التنظيم Organization والتصميم Design ولا نتعرض إلا لماماً لما يطلق عليه المداخل Approaches وخاصة عندما نتعرض للفلسفات التربوية والنظريات والمفاهيم والأسس التي يقوم عليها احد تنظيمات المناهج .

محاور تنظيمات المناهج

قبل الخوض في تنظيمات المناهج نؤكد على بعدي المنهج – البعد الرأسي ويختص بترتيب محتوى المنهج على امتداد الزمن والبعد الأفقي ويختص بترتيب مكونات محتوى المنهج جنباً إلى جنب في تتابع منطقي وتكامل موضوعي .

إلا أن وضع المنهج في تنظيم معين يعد من الإشكاليات الكبيرة بين أنصار كل تنظيم . وتباينت الصراعات بين من يساندون التنظيم المنطقي للمادة الدراسية والتنظيم النفسي لها وبين من يعلون من شان الخبرات ومن يفضلون الدمج .... إلخ وظهرت مسميات عديدة لتنظيمات المناهج المختلفة والمحاور التي تندرج تحتها هذه التنظيمات . وتتمثل هذه المحاور – في نظرنا – في الآتي :

من حيث شكل المادة الدراسية داخل المنهج

ويمثل هذا المحور :

- منهج المواد الدراسية Subject Matter Curriculum
- منهج المواد الدراسية المنفصلة Separate Academic Disciplines
- المنهج المسحي Survey Curriculum

- منهج الدراسات الموحدة Unified Studies Curriculum
- منهج ميادين المعرفة المنظمة The Disciplines Curriculum
- المنهج المترابط The Correlated Curriculum
- منهج المجالات الواسعة Broad Fields Curriculum
- المنهج المحوري Core Curriculum
- منهج الاندماج Fusion / Fused Curriculum
- المنهج المتركز Concentric Curriculum
- منهج المواد الثابتة والمواد المتغيرة

Constants – with –Variables Curriculum

من حيث ماهية المادة الدراسية التي يقوم عليها المنهج مثل :

- منهج الفنون الصناعية Industrial Arts Curriculum
- منهج اللغة الإنجليزية English Curriculum
- منهج الفنون الجميلة Fine Arts Curriculum
- منهج الاقتصاد المنزلي Home Economics Curriculum

من حيث شكل المنهج وتنظيمه مثل :

- المنهج اللولبي Spiral Curriculum
- المنهج المتكامل Integrated Curriculum
- المنهج الثابت Fixed Curriculum
- المنهج الحر Free Curriculum
- المنهج المستجد Innovative Curriculum
- المنهج المدوّن Written Curriculum
- منهج المراحل Stage – dependent Curriculum
- المنهج وحيد النمط Single – Type Curriculum

- المنهج المتعدد Multiple Curriculum
- المنهج المنبثق Emerging Curriculum
- المنهج المحدود Terminal Curriculum
- المنهج المحوّل Transfer Curriculum
- المنهج الثلاثي Three –Tier Curriculum

من حيث ما يركز عليه المنهج مثل :

- منهج النشاط Activity Curriculum
- منهج الفروق الفردية Differentiated Curriculum
- منهج الخبرة Experience Curriculum
- منهج الوظائف الاجتماعية Social Functions Curriculum
- المنهج المستقبلي Future –Oriented Curriculum
- منهج إدارة الأعمال Business Curriculum
- المنهج الوظيفي Functional Curriculum
- منهج الحقب الحضارية Culture Epoch Curriculum
- منهج الإعداد للكلية College Preparatory Curriculum
- منهج علم الإنسان Anthropology Curriculum
- المنهج الإنساني Humanistic Curriculum
- منهج التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي

Major and Minor Curriculum

من حيث الوجود المباشر/ غير المباشر للمنهج مثل :

- المنهج الخفي Hidden Curriculum
- المنهج الأخلاقي The Moral Curriculum
- المنهج الصفري The Null Curriculum

- المنهج المُعلن / الصريح Explicit Curriculum
- المنهج الضمني Implicit Curriculum
- المنهج الآخر The Other Curriculum
- المنهج المستترLatent Curriculum
- المنهج المهجور Outdated Curriculum
- المنهج الظاهر Manifest Curriculum
- المنهج المدرسي/ المطبّقTaught Curriculum
- المنهج المسجّل Documented /Recorded Curriculum
- المنهج المختبرTested Curriculum
- المنهج المتعلّم Learned Curriculum

من حيث الفئة التي يستهدفها المنهج مثل :

- منهج الطفل Child – Centered Curriculum
- منهج المتفوقين Honors Curriculum
- منهج البيئة المحلية Community-Centered Curriculum
- المنهج المشترك Common Curriculum
- المنهج العام / الشامل Generic Curriculum
- منهج المدرسة الابتدائية Elementary School Curriculum
- منهج الكلية College Curriculum

من حيث السلطة/المؤسسة التي قامت بوضع المنهج/أو تطبقه مثل:

- المنهج القومي National Curriculum
- منهج الولاية State Curriculum
- منهج المقاطعة District-Based Curriculum
- منهج المدرسة School-based Curriculum

- المنهج المدرسي School Curriculum
- المنهج المؤسسي Institutional Curriculum
- المنهج الفصلي Classroom Curriculum
- المنهج الرسمي Formal Curriculum
- المنهج غير الرسمي Informal Curriculum

أنماط أخرى من المناهج

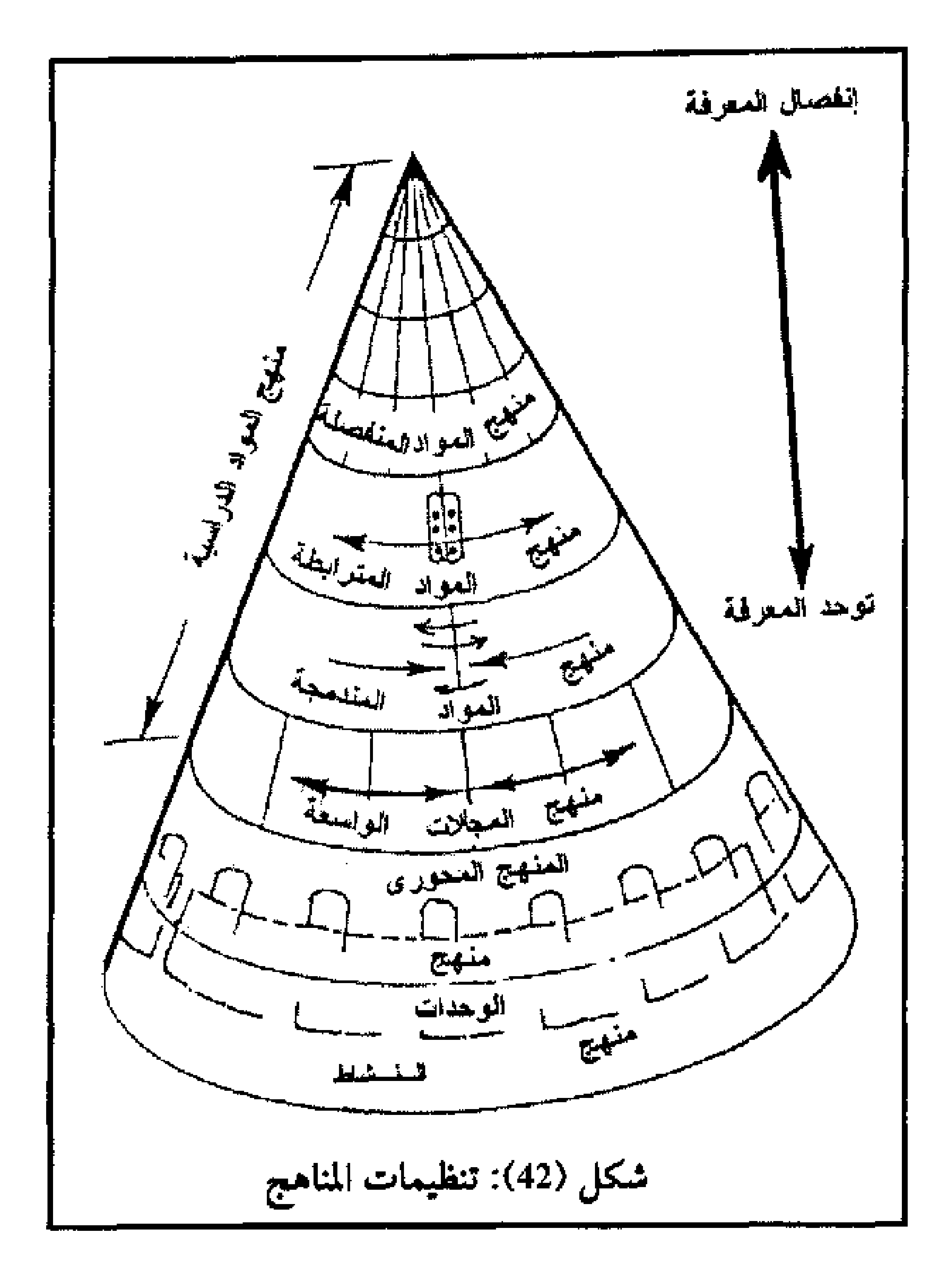
وهناك أنماط أخرى عديدة من المناهج تحت تنظيمات مختلفة طبقاً لهدف واضعيه أو مستخدميه . ونظراً لأن التعرض لمثل هذا العدد الهائل من مسميات المناهج يعد من الرفاهية العلمية وضياع الوقت في أمور نظرية فقد رأينا الاقتصاد على منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج الوحدات الدراسية ومنهج النشاط .

والسبب في ذلك أن منهج المواد الدراسية أقدم التنظيمات وأكثرها شيوعاً واستخداماً ومراعاة للأفقين الرأسي والأفقي للمنهج هذا بجانب سهولة تخطيطه وتنفيذه ووجوده أعلى مخروط المنهج Cone of Curriculum وقمته .

أما منهج الوحدات الدراسية Subject unit curriculum فهو يجمع بين التأكيد على محور دراسي – مادة دراسية أو مشكلة – ونشاط يخدم هذه المادة أو تلك المشكلة. ولذا فهو يتوسط المنهج المحوري ومنهج النشاط – في نظرنا .

وأما منهج النشاط Activity Curriculum فهو يقع في نهاية مخروط الخبرة ويعتمد أساساً على الخبرة .

وسنتعرض فيما يلي لكل منها بالتفصيل :



شكل (42): تنظيمات المناهج

أولاً : منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter Curriculum

أحياناً ما يطلق عليه Separate Disciplines Curriculum أو Collection Curriculum . وهو يضع حدوداً فاصلة بين المواد الدراسية . والتقدم في كل مادة دراسية على حدة قد يكون قوياً إلا أن الترابط بينها جمعياً قد يكون ضعيفاً . والرؤية الفلسفية وراء هذا المنهج هي أن كل نصر – أو مادة دراسية – يقوم على بنى معرفية Structures of Knowledge مرتبة ترتيباً منطقياً ويُعتقد أنها منفردة بهذه المادة أو تلك بشكل من أشكال المعرفة . كما يُعتقد أن المواد الدراسية المنفصلة هي بعض الأدوات الأكثر قوة والتي ما زال الإنسان يستخدمها لفهم العالم من حوله بكل مكوناته. ولذا فإن تقديم المعرفة الإنسانية يتم في شكل مقررات دراسية تنفصل عن

بعضها محتوى وإعداداً وتدريساً وتقويماً . وهذه المعرفة غالباً – أو دائماً – ما تُقدم في كتب دراسية تحوي المحتوى ليسهل تقديمه بطريقة الإلقاء أو المحاضرة أو العرض ليكون هناك مقرر للتاريخ وآخر للجغرافيا وثالث للاقتصاد .. وهكذا. حيث يعتقد أن تدريب العقل في مادة التاريخ مثلاً – يكون على مهارات الاستدلال استقراءً واستنباطاً أما الجغرافيا فتُدرب العقل على إدارك العلاقات الكائنة بين الظواهر الجوية ومفردات الكون أما الاقتصاد فيعود القل على الإعداد والتنظيم والتنبؤ . وكما يعتقد واضعو ذلك المنهج أنه لا يمكن أن تقدم مثل هذه المعارف إلا منظمة في عبوات سباقة التجهيز تكشف المجهول عن بعض جوانب المعرفة بهذا الكون وتكسب المتعلم مهارات تفكير منظمه ومتوازنة .

ولذلك فإن منهج المواد الدراسية المنفصلة – يُرى ان له خصائص وسمات تميزه عن غيره ومنها :

1. تقدّم المعرفة الإنسانية المتراكمة منظمة ومصنفة ومرتبة .
2. تركز على الأساليب اللفظية في العرض والشرح والتفسير بأسلوب منطقي للتدرج في بناء المعرفة .
3. إعداد المعرفة الإنسانية مقدماً في شكل مقررات دراسية وملحق بها مرشد المعلم وبيان بالوسائل التعليمية المطلوبة يزيد من سهولة استخدامها وإدارتها .
4. مراعاة التباين بين المواد الدراسية من حيث أهميتها للطالب ومساهمتها في حفظ وتداول المعرفة الإنسانية وكذلك مدى ملاءمتها لمجموعة الطلاب أو عدد منهم.
5. يحقق منهج المواد الدراسية مبادئ المدى والتتابع والاستمرارية والتكامل عند إعداده وذلك من خلال الترتيب المنطقي للمادة الدراسية .
6. يحافظ على حفظ التراث الثقافي المحلي والتراث الإنساني ككل بشكل منظم ومصنف إلى ميادين معرفية محددة تضمن الاطلاع عليها واسترجاعها عند الحاجة إليها بسهولة ويسر .
7. الاعتياد عليه والألفة به تزيد التوجه الاجتماعي نحو تفضيله على غيره .

ولكن كانت ولا زالت هناك بعض الانتقادات الموجهة لهذا المنهج ومنها :

1. إعداد الطالب للحياة لابد وان يكون متكاملاً ومتوازناً ولن يتأتى ذلك بتنمية بعض المهارات والملكات والخبرات لديه على حساب الأخرى .
2. التنظيم المنطقي للمعرفة قد لا يكون في العرض والتقديم بقدر ما يكون عند الاسترجاع ، خاصة عند التركيز على مهارات التفكير والتبرير المنطقي لدى الطلاب .
3. تجزيء المعرفة وتفتيتها يفقد المعرفة وحدتها وترابط علاقاتها ، ويؤدي إلى انعزالية المفاهيم والحقائق فيها .
4. عدم ارتباط المواد الدراسية بالحياة الواقعية وانفصالها عن مشكلاتها .
5. عدم ملائمتها للفروقات الفردية بين الطلاب من حيث اهتماماتهم وحاجاتهم وخبراتهم مما يضعف دافعيتهم للتعلم .
6. طبيعة العالم سريعة التطور والتغير لا تعين منهج المواد الدراسية المنفصلة على مواكبة متغيراته وملاحقة مشكلاته وتلبية حاجاته .
7. صعوبة مواكبة هذا المنهج للمعارف الجديدة والتخصصات الدقيقة المتلاحقة وموضوعاتها المتشعبة .
8. غياب تكامل أهداف التعليم المتمثلة في الجوانب المعرفية والمهارية والجسمية والانفعالية يظهر كنتيجة لتدريس منهج المواد الدراسية المنفصلة .

ونظراً لهذه الانتقادات قامت بعض المحاولات لتحسين منهج المواد الدراسية ومنها :

- **منهج ميادين المعرفة المنظمة:** الذي يهدف إلى تعرف المفاهيم الأساسية وإدراك العلاقات القائمة بينها ومن ثم الوصول إلى الاكتشاف من خلال أسلوب علمي لإدراك المعرفة وقواعد للتثبت من صحة المعلومات والنتائج .
- **منهج المواد المترابطة:** وفيه يتم ربط المعارف بعضها ببعض إما على أساس الحقائق المشتركة أو الارتباط الوصفي الخاص بتفسير بعض الأحداث والظواهر

أو الارتباط المعياري المرتبط بالمبادئ الأخلاقية الاجتماعية أو ربط المواد الدراسية حول مشكلة اجتماعية ما تربط المدرسة بالمجتمع والبيئة المحيطة ، وتوظف المعرفة الإنسانية للتأمل مع هذه المشكلة . وهذا من شأنه تعميق المعرفة وتوسعها .

وهناك منهج الدمج ومنهج المجالات الواسعة وغيرها .

ثانياً: منهج الوحدات الدراسية Subject Matter Unit Curriculum

ومن المسمى يتضح أن هذا المنهج له وحدة موضوعية كل ولكل وحدة فيه وحدتها الموضوعية وطبيعة الموقف التعليمي لهذا المنهج تتحدد به إجمالاً مع إدراك اللاقات بين مكوناته في شكل متكامل وشامل.

مفهوم الوحدة

لقد اختلفت تعريفات مفهوم "الوحدة" بين عدد من الباحثين فهي في نظر موريسون – نقلاً عن محمد عبد الموجود وآخرين (1981: 256) "شكل شامل ذو معنى ودلالة يتضمن تنظيماً للعلم والفن والسلوك يؤدي تعلمه إلى تحقيق أهداف التربية وتكييف الشخصية". أو أن "الوحدة عبارة عن نشاط منسق يدور حول بعض ميادين الخبرة الإنسانية ذات الأهمية والدلالة ."

ويرى جود Good – نقلاً عن عميرة (1991 :214) أن الوحدة الدراسية هي "تنظيم للنشاط والخبرات وأنماط التعلم المختلفة حول هدف معين أو مشكلة تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم ويتضمن هذا التخطيط وتنفيذ الخطط وتقويم النتائج".

ومما يلاحظ على هذين التعريفين ما يلي :

- أن الوحدة لابد وان تحوي محتوى منظماً ومتسلسلاً ومتكاملاً .
- أن الوحدة لا تقتصر على تقديم المحتوى بل يتعدى ذلك إلى تقديم انشطة ومهام تؤدي إلى تكوين خبرات لدى المتعلمين تعينهم على حل المشكلات .
- أن هدف المحتوى والأنشطة يدور حول موضوع للتعلم تم تحديده من قبل من حيث أهميته وأهدافه ونطاقه.

- اشتراك المتعلم في إعداد الوحدة وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها دليل على إشراكه في تحمل مسئولية تعلمه ، وذلك لارتباط الوحدة بميوله وحاجاته ، وبهذا يكون المتعلم إيجابياً نشطاً في عملية التعلم .
- نظام الوحدة الدقيق والمتقن يظهر وبوضوح مدى مساهمة طريقة التدريس في إنجاح المقرر الدراسي وفي كيفية اكتساب الطلاب المحتوى الدراسي والخبرة .
- يعد نظام الوحدة شكلاً مصغراً من المنهج المدرسي من حيث تحديد الأهداف واختبار وتنظيم المحتوى واختيار طريقة التدريس واستراتيجياته وتقديمه الأنشطة وخبرات التعلم ثم تقويم الأهداف .

ويمكن اقتراح تعريف شامل للوحدة بأنها عبارة عن "شكل منظم من أشكال تقديم المحتوى الدراسي والخبرة تقديماً شاملاً يتفق عليه المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف كل منهما".

ويستند هذا التعريف إلى عدة أمور وخصائص منها :

- تنظيم الوحدة في شكل يضمن تنظيم المعرفة الإنسانية وتخطيطها وإعدادها مسبقاً .
- ضرورة احتواء الوحدة على موضوع رئيسي ومحتوى دراسي وأنشطة وخبرات تعلم .
- ضرورة مراعاة طريقة تدريس الوحدة لطبيعة المحتوى وشكل الأنشطة وبيئة التعليم .
- شمول الوحدة لأبعاد موضوع ما وتكاملها مع الوحدات الأخرى يعد ضرورة حتمية .
- ضرورة تضمين الوحدة مختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الوحدة وكذلك الوسائل المعينة .

- ضرورة وجود إطار مرجعي Reference Framework للوحدة من حيث مصادر توفر المحتوى العلمي للوحدة مفصلاً ومن حيث تحديد الأهداف المنشودة وسبل تحقيقها بما يلائم طبيعة وثقافة وأهداف المجتمع.
- تحقيق التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلم يجعل عملية التعليم والتعلم هادفة ونشطة وفعالة وتبنى جسور الثقة واحترام الآخر .
- الاتفاق والتعاون بشان المحتوى والخبرة يعين المعلم على تحقيق الغايات التربوية ويعين المتعلم على إشباع حاجاته وتحقيق رغباته والإحساس بذاته .

عوامل ظهور منهج الوحدات الدراسية :

تتمثل عوامل ظهور منهج الوحدات الدراسية في النقاط التالية :

1. انقطاع الصلة بين النظرية والتطبيق بين الفلسفات التربوية والميدان العملي داخل الفصل والمدرسة بجانب جمود النظريات والفلسفات وصعوبة تحقيقها إجرائياً .
2. غياب العلاقات بين المواد الدراسية المنفصلة مع تقديم محتوى غير وظيفي يؤدى بطريقة العرض والتقديم والمشافهة من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم .
3. ما نادى به هربارت Herbart وأنصار مدرسة علم النفس – الجشطلتيون – من ضرورة تقديم مادة دراسية مترابطة ومتكاملة – خاصة وأن إدراك الكل سابق على إدراك الجزء وأن تكوّن المفاهيم والتعميمات لا يكون بتقديم مواد دراسية منفصلة .
4. ما نادى به دالتون Dalton من ضرورة مراعاة الفروقات الفردية بين الطلاب وتحويل المواد الدراسية إلى عدد من الوحدات يقوم كل طالب بدراستها وفق سرعته وخطوه التعليمي Learning Pace وفي ذلك تشبه الوحدة الموديل التعليمي .

5. ما أكد عليه موريسون Morrison من ضرورة إدارك العلاقات المكونة بين أجزاء الكل والعلاقات بين الأجزاء والكل – بالإضافة إلى تكوين الميول والاتجاهات والقيم وبناء قدرات ومهارات عملية .
6. علاقات التأثير المتبادل بين مفهوم الوحدة وحركة النشاط التي انبثقت منها طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات وغيرها .

تصنيف الوحدات الدراسية

هناك من يقصر تصنيف الوحدات الدراسية إلى وحدة مادة دراسية ووحدة خبرة وهناك من يضع أسساً يقوم عليها تصنيف الوحدات الدراسية .

فإذا كان هناك **غرض من إعداد الوحدات الدراسية** كانت هناك:

- **الوحدة المرجع** : وهي مخططة لفئة معينة من الطلاب يرجع إليها المعلم عند تخطيطه للتدريس وتقديم أنشطة التعلم والوسائل المعينة لأداء مهمته وكذلك لتقييم ناتج التعلم لدى طلابه . وهي تحوي الخطوط العريضة لسيرعملية التعليم والتعلم .
- **الوحدة التعليمية** : وهي مخططة مسبقاً بالتعاون مع الطلاب وتحمل محتوى وأنشطة ووسائل من شأنها تحقيق أهداف التعليم وتلبي احتياجات واهتمامات الطلاب ولابد من اتسامها بالمرونة لإدخال بعض التعديلات التي يمكن أن تتطلبها المواقف التعليمية المستجدة .
- **الوحدة الوصفية** : وهي تصف ما تم بشأن الوحدة التليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومدعماً بالوثائق الصوتية منها والتصويرية .
- أما إذا كان **التصنيف يقوم على أساس محتوى الوحدة فهناك** :
- **الوحدة المتكاملة** : وهي تدور حول موضوع معين يشترك فيه أكثر من تخصص دراسي . فمثلاً التلوث موضوع عام يمكن تناوله في مادة العلوم من حيث مفهومه وأنماطه وأسبابه وتبعاته وتتناوله الدراسات الاجتماعية من حيث أكثر الأماكن تلوثاً وسمات هذا التلوث أما أهل اللغات فيمكنهم إعداد موضوعات إنشاء تصف صورة أو تتحدث عن التلوث .... إلخ .

• **وحدة المادة الدراسية** : وهي تقوم على مادة دراسية بعينها ضمن وحدات أخرى تكون المنهج المدرسي لهذه المادة .

وأما إذا كان التصنيف يعتمد على محور التأكيد في الوحدة فهناك :

• **وحدة الخبرة** : وتقوم على أسلوب حل المشكلات : واقعية كانت أو متوقعة والهدف منها اكتساب الخبرة المباشرة في التعامل مع مشكلات الحياة الحقيقية .

• **وحدة النشاط** : وتدور حول نشاط عملي يقوم به الطلاب تطبيقاً عملياً وممارسة فعلية على نطاق ضيق لما يمكن أن تكون عليه أنشطة الحياة المختلفة في أماكن مختلفة أو في أزمنة مختلفة – أي محاكاة لأفعال أو حكاية عن أفعال الآخرين بأساليب متنوعة .

• **وحدة المادة الدراسية** : وتركز على اكتساب المعارف دون المهارات والخبرات ويغلب عليها الحوار والمناقشة في التدريس وكثرة استخدام الاختيارات .

• **وحدة الأحداث المعاصرة** : وتدور حول أحد الأحداث الجارية بيئياً أو محلياً أو إقليميا ً أو دولياً . ويتم الإعداد لهذه الوحدة بالتعاون بين المعلم وطلابه وبما يضمن تحقيق الأهداف التربوية على جدول أعمال المعلم وفي نفس الوقت تكون مثيرة لاهتمامات الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم .

تخطيط وبناء الوحدات الدراسية :

عادة ما تتم عملية تخطيط وبناء الوحدات الدراسية بين المعلم وطلابه على أن يتولى المعلم توجيه تفكير الطلاب بما يتناسب والأهداف المحددة لهما . **وتشمل عملية التخطيط أموراً** كثيرة منها :

1. تحديد الأهداف من دراسة كل وحدة – اختيار وتنظيم المحتوى الملائم بما يلائم الطلاب .
2. تحديد طرق التدريس واستراتيجياته ووسائله – تحديد نشاطات المعلم ونشاطات المتعلم .
3. تحديد مصادر المعلومات وكيفية الحصول عليها .

4. التعرف على خلفيات الطلاب العملية والثقافية والاجتماعية وكذلك حاجاتهم واهتماماتهم الآنية .
5. مراعاة المرونة في صياغة الأهداف واختيار محتوى الوحدة وتنظيمه بما يساعد على في زيادة نشاط الطلاب وفاعلياتهم .
6. إعداد البيئة الدراسية لتدريس الوحدة .
7. مراعاة تقديم أنشطة تعلم تضمن استمرارية لما بعد دراسة الوحدة .
8. مراعاة تخطيط الوحدة الدراسية في ضوء أهميتها للتعلم والمعلم والمجتمع والحياة وكذلك لمجال الدراسة أو الخبرة التي تدور حوله الوحدة .

وعند بناء الوحدة الدراسية تراعى الأمور السابقة مع ما يلي :

1. صياغة الأهداف صياغة إجرائية حتى يمكن ملاحظتها وقياسها .
2. تقديم المحتوى الملائم للطلاب في تسلسل منطقي ومترابط مع الوحدات الأخرى والمناهج الأخرى وقائمة بالأفكار والمفاهيم والمعارف وكذلك .
3. المهارات والميول المطلوب إكسابها للطلاب بعد دراسة الوحدة .
4. تحديد زمن تنفيذ الوحدة – يوم او أسبوع أو شهر .
5. تعيين بعض الكتب المرجعية التي يمكنها معاونة المعلم والمتعلم في التزود ببعض الأفكار والمعلومات الجديدة .
6. بيان أسلوب التقويم ووسائله .

ومما سبق يمكن استخلاص عناصر الوحدة الدراسية وهي :

- **المقدمة** : وتركز على أهمية الدراسة للطالب وموقعها من مجال المعرفة والزمن المطلوب لتنفيذ الوحدة وعلاقة موضوع الوحدة بالخبرات السابقة للطلاب وموضوعات الوحدات الأخرى .
- **الأهداف** : ويلزم صياغتها في شكل سلوكي – دون المبالغة في التفاصيل الدقيقة كما أنها لابد أن تراعي الجوانب المختلفة للسلوك – المعرفية والمهارية والوجدانية .

- **المحتوى** : ويقصد به ما تدور حوله الوحدة . ويلزم إعداده بأسلوب منطقي ومتدرج ومتتابع ويحقق تكامل المعرفة .
- **أنشطة التعليم والتعلم** : ويقصد بها ما يقوم به المعلم وما يقوم به المتعلم في ضوء طبيعة المحتوى وإمكانيات المدرسة وطبيعة الطلاب وأهداف الوحدة . ويلزم التوازن بين أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم ، وأنشطة المعلم المختلفة : تعبيرية – معلوماتية – استكشافية وغيرها .
- **الوسائل التعليمية** : وكل ما من شأنه معاونة الطالب والمعلم على بلوغ أهدافهما.
- **التقويم** : ويركز على مقابلة نواتج التعلم بأهداف التعلم ويمكن شموله تقويم الأنشطة والزمن والبيئة الدراسية ورؤية مستقبلية لما يمكن أن تكون عليه بعض الوحدات الأخرى القادمة .

وبعد ذلك يتم تدريس الوحدة ومن ثم تقويمها في ضوء ما صيغ من أهداف وخلافه .

ومن الشكل السابق نرى في ارتباط منهج المواد الدراسية المنفصلة بمنهج الوحدات الدراسية ومنهج النشاط القادم التعرض له .

ثالثاً: منهج النشاط Activity Curriculum

خلفية تاريخية

هناك من أطلق عليه منهج الخبرة Experience Curriculum أو منهج المشروعات Projects Curriculum وهناك من وضع فروقاً بين هؤلاء الثلاثة .

ولكن يتفق الجميع على أنها جميعاً إن دلت على نمط واحد من المناهج أو أنماط مختلفة – على أنها تتبع ما يسمى بالمنهج المتركز حول الطفل Child – Centered Curriculum. ولكي نحدد مفهوم النشاط لابد من تتبع خلفيته التاريخية .

عندما نشر جان جاك روسو كتابه "إميل" بالإضافة إلى كتاباته الأخرى جعل الطفل "محور العملية التعليمية" بدلاً من المادة الدراسية أو المعلم – المسيطر المهيمن على العملية التعليمية برمتها . كما دافع بستالوزي عن تنمية قدرات ومهارات الطفل

وتنمية حواسه بدلاً من الحفظ الآلي ثم جاء فرويل ونادى بإنشاء رياض الأطفال يمارسون فيها نشاطاتهم وتنمو فيها شخصياتهم في بداياتها الأولى من خلال التعبير عن أنفسهم في جو تتوفر فيه الأنشطة الجماعية . ودافع تانر عن النشاط كحركة تخرج الأفكار من اللاشعور بدلاً مما يُدفع إليه الطفل دفعاً في تكوين ثوابت تسبب له صراعات عاطفية . وهو في هذا يرى أن "التربية هي التعبير الخلاق عن النفس".

Education is the Creative Self- expression.

وعندما تحدث ديوي في مقالته الثالثة بكتابه "عقيدتي التربوية" My pedagogic Creed المنشور أصلاً في 1897 فقد وضع أساساً لأفكاره التي استخدمها عند إنشاء مدرسته المعملية Laboratory School بجامعة شيكاغو 1896 . وكانت هذه بداياته الناضجة في وضع تصور لمنهج متكامل يعزز أفكاره . وتبع ذلك بكتابين يحملان نفس الأفكار وهما التربية والخبرة Education & Experience والآخر هو مدرسة ديوي Dewey School . ومن ضمن ما نادى به جون ديوي أن المحتوى الدراسي الذي يقدمه المنهج المدرسي لابد وأن يوضح التباين التدريجي في الحياة الاجتماعية بعيداً عن الوحدة الأولية غير الشعورية . وبمعنى أوضح أن التربية لابد من إدراكها على أنها عملية مستمرة لإعادة تكوين الخبرة لدى المتعلم وعلينا إيجاد المادة المناسبة للتعلم بالخبرة . فالخبرة تؤدي إلى خبرة اخرى وهكذا . ولقد دافع ديوي عن أفكاره كتربوي وكفيلسوف خلال عمله بجامعة شيكاغو ثم بجامعة كولومبيا مؤكداً على أن الحياة الاجتماعية للطفل هي أساس التركيز والارتباط في تدريبه وفي نموه واستخدام العلم في تفسير وضبط وتنظيم الخبرات المقدمة للطفل لتعد شديدة الفائدة هذا بجانب أن الخبرة التي يتعرض لها المتعلم تعزز من مهارات الاتصال الاجتماعي وتعد اللغة إحدى أدواته مما يؤدي إلى تحقيق شعار "التربية هي الحياة Education is life".

ولأن ديوي قد مارس أفكاره ممارسة عملية في مدرسته المعملية او التجريبية فلقد كان جُل تركيزه على أن الطفل هو نقطة البداية والوسط والنهاية ولا يمكن فرض المعلومات والمعارف عليه بل محاولة مساعدته على اكتسابها بنفسه لأن التعلم لابد وأن يؤدي إلى خبرة مربية من خلال نشاط يتسم بالتفاعل المتبادل بين المعلم

والمتعلم والمتعلم وأقرانه والمتعلم والموقف التعليمي النشط والمستمر وصولاً إلى تنمية القدرات والمهارات بشكل متواصل وممارستها بشكل تلقائي فيما بعد .

ماهية منهج النشاط وخصائصه

ويقوم منهج النشاط عند ديوي على استخدام دوافع إنسانية معينة في تربية الطفل . فالدافع الاجتماعي يتمثل في رغبة الطفل في مشاركة خبراته مع الذين يحيطون به . والدوافع نحو التجريب يجعل الطفل يقوم بعمل ما ومعرفة نتيجة عمله وفي تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية وفي اتصاله بغيره من الأطفال يظهر الدافع المعبر وفي لعب الطفل وحركاته الإيقاعية يظهر الدافع الإنساني .

ولذا يمكن تقديم **تعريف المنهج النشاط** على أنه : عملية تهيئة وتقديم مواقف تعليمية يمارس فيها المتعلم انشطة متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكانياته وتحقق مطالبه ومطالب مجتمعه في جو إيجابي وفعال وصولاً إلى تكوين خبرات مربية تتسم بالتكامل والاستمرارية".

ومن وجهة نظرنا نرى ان هذا التعريف يشير إلى بعض الخصائص المتمثلة في الآتي :

1. إن النشاط شامل لأصول المنهج وليس جزءاً منه كما انه يتميز بالممارسة الفعلية.
2. إن النشاط عملية لها بداية ونهاية وتتميز بوجود إجراءات تنفيذية ومهام محددة للقائمين بتلك العملية والتي تتميز بالإعداد الجيد لها وتهيئة البيئة التعليمية بمكوناتها لتحقيق أهداف العملية مع عدم ثبات الإعداد والتنفيذ بل استمراريتها .
3. ضرورة تأكيد النشاط على المواقف التعليمية المرتبطة بميول وحاجات الطلاب المختلفة والمتغيرة وبذا يمكن القول بأن الانشطة لا تعد مقدماً وإنما طبقا لما يظهر من أغراض للمتعلمين .

4. ضرورة تنوع واختلاف الأنشطة المقدمة للطلاب تبعاً لتنوع ميولهم واختلاف حاجاتهم المساهمة في النمو الفردي والجماعي ومواجهة الميول والمواقف الطارئة .
5. تعزيز الدافعية الداخلية للمتعلمين نظراً لارتباط الأنشطة بمراعاة الفروقات الفردية وملاءمتها للاهتمامات والقدرات والإمكانيات المختلفة والقابلة لتحقيق أهداف المتعلم وأهداف مجتمعه على حد سواء . وبمعنى أوضح أن يتمكن الطالب من اكتسابه مهارة حل المشكلات والتزود بالخبرات اللازمة للتعامل بفعالية مع المواقف الحياتية خارج المدرسة والتعامل معها بأسلوب أكثر إيجابية .
6. الأنشطة تتيح للمتعلم أن يتفاعل مع نفسه ومع الآخرين في مواقف حيوية متنوعة وتعينه على تقويم ذاته وتقويم الآخرين في أساليب التعامل مع المشكلات أو حلها .
7. يركز النشاط إلى اكتساب خبرات مربية حلا لمشكلة أو إشباعا لميل أو تحقيقا لغرض ، وهذه الخبرات لابد أن تتعلق بجوانب المعرفة المختلفة والمرتبطة بحياة المتعلم وموضوع النشاط .
8. قيام النشاط بتنمية خبرات الطالب تنمية شاملة متكاملة في جو يسمح بتكوين خبرات جديدة تقوّم ما تكون لدى الطالب من معارف ومعلومات ومهارات سابقة .
9. النشاط هو الذي يحدد خطة الدراسة وزمنها ويكون على الطبيعة .
10. تحصيل المعرفة يكون من أجل مواجهة موقف معين ، ولذا فإن منهج النشاط وظيفي ، ولذلك فإن ما يتعلمه المتعلم يكون دائما ذا معنى بالنسبة له .

ومما يؤكد وجهة نظرنا أن كلباترك – وكان أستاذاً للتربية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا – يرى انه من خلال الأنشطة يمكن تنمية الطفل الشامل "The Whole Child" وتكامل شخصيته حيث إن الأنشطة تجسد العمليات المستخدمة في الحياة حيث إن التعلم هو الحياة نفسها وليس الإعداد للحياة خاصة وأن الطفل يوجه ذاته

بذاته حتى لو كانت الأنشطة بدنية Physical أو عقلية Mental وهما لا ينفصلان وفصلهما مستحيل وغير مرغوب فيه . وعلى حد زعم كلباتريك فإن الموقف يحركنا بالمعاني التي تنشأ فينا وكلما زاد معرفة وبصيرة Insight بالتفاعل مع أحد المواقف بالبيئة التي يوجد بها كلما زادت هذه البيئة اتساعا وشمولا.

إن استقرار الرأي على أن المستقبل الذي يتعامل معه الإنسان ليس ثابتا ولكن في تغير عملياتي مستمر وأن الحياة تتجدد وتخلط المألوف بغير المألوف ليجعل من التربية أداة للاستعداد للمتغيرات القادمة ويضع عبئا على المعلم في الإشراف والتوجيه بالنسبة للأنشطة المقدمة والمشاركة الفعالة المثمرة من جانب الطلاب ما حدا بوليام كلباتريك أن يقدم قائمة ببعض الأنشطة مأخوذة عن كتاب موسمان Mossman مثل :

- الإطلاع الواسع على بعض الأشياء المثيرة وتقديمها للمجموعة ومقارنة التفسيرات المختلفة المقدمة عن هذه الأشياء .
- ملاحظة وتسجيل البيانات عن أنشطة الطيور المهاجرة من حيث بناء أعشاشها وتسجيل أوقات وصولها وهجرتها ومواسم تكاثرها .
- استقراء الأحداث التاريخية الماضية والوصول إلى تفسيرات لبعض الأحداث الجارية .
- المشاركة في الأنشطة المجتمعية وتقديم بعض المواقف الاجتماعية بأسلوب درامي.
- تسجيل الخبرات الشخصية وخبرات الآخرين وتقديمها في شكل قصصي .

ويورد عميرة (1991: 187) أحد تصنيفات مراكز الاهتمام Centers of Interest الخاصة بالأطفال في مدارس كاليفورنيا عام 1930 – والمتعلقة بالأنشطة التي يمكن ان يستوعبها الأطفال تبعاً لمستواهم العقل :

1. ما يتعلق بالفضاء .
2. ما يتعلق بالزمن المعاصر .
3. ما يتكرر حدوثه من حيث الخبرة .

4. ما تهتم به الجماعة .
5. ما يمثل حياة الطفل تمثيلاً حقيقياً.
6. ما يشمل شخصيات معروفة ومألوفة للأطفال مثل الآباء والجيران .
7. الشيء المظهري الذي يدخل عادة في خبرته الاجتماعية .

النقد الموجه لمنهج النشاط:

تعرض منهج النشاط لعدد من أوجه النقد من أهمها :

أولاً: التركيز على حاجات الطفل وميوله تجعل المدرسة تهمل نمو الطفل في فهم المجتمع لأن الطفل يحاول حل المشكلات التي تعنيه فحسب ولذا تضعف لديه المسئولية الاجتماعية Social Responsibility

ثانياً : ليس من السهل تحديد الميول والحاجات الحقيقية للأطفال . فمعرفة المتعلم بالمشكلات العامة قد لا تكون معبرة التعبير الكافي عن حاجاته .

ثالثاً : لا يوجد برنامج تعليمي منظم مما ينتج عنه تقديم أساسيات المعرفة بشكل غير منظم فيساعد على عدم إتقانها والإحساس بأهميتها .

رابعاً : إهمال التراث الثقافي والخبرات المجربة للسابقين مما يحرم الطفل من ثمار هذه الخبرات ومعرفة ماضي آبائه وأجداده وكذلك ضعف التماسك الاجتماعي والحساسية الاجتماعية .

خامساً :إمكانية إغفال منهج النشاط لكثير من المعارف والمفاهيم للتعامل مع الحياة المعاصرة بتعقيداتها والتي يصعب على الأطفال معرفتها أو التنبؤ بها لتكون ضمن برنامج النشاط .

سادساً : صعوبة إعداد معلم جدير بوضع برنامج نشاط يقوم على ميول واهتمامات وحاجات الطلاب المتغيرة وكذلك صعوبة توفير البيئة التعليمية الملائمة لهذا البرنامج .

سابعاً : غياب بعدي الاستمرارية والتتابع لمنهج النشاط بسبب تقلبات وتغير ميول واهتمامات وحاجات الطلاب وما يستتبع ذلك من تغير في أساليب التناول والإعداد والتنفيذ والتقويم .

ثامناً: صعوبة إعداد مواد تعليمية مختلفة تتناسب ومنهج النشاط كماً وكيفاً وإتاحة. ومع ذلك فإن من أهم ما قدمه منهج النشاط هو الانتباه للطفل كمحور للعملية التعليمية والعناية بميوله وقدراته وربط ذلك بالبيئة المحيطة به بكل مكوناتها المادية والاجتماعية والثقافية وجعله عنصراً فاعلاً في المجتمع بدلاً من كونه متلقياً لأفكار غيره هذا بخلاف التعرض لأنشطة حل المشكلات والتعلم بالممارسة والخبرة المباشرة . وبمحاولة معالجة أوجه الضعف أو دراستها وتقديم المقترحات بشأنها يمكن الخروج إلى سبيل آخر يضمن الحفاظ على التراث الثقافي بل والإضافة عليه وإلى الوصول إلى حل وسط بين المواءمة بين ميول الطفل وغايات التربية في مجتمعه بأسلوب يتسم بالشمولية والتكامل والاستمرارية .

٪90	التدريس التفريدي Teaching one-to-one
٪75	التعلم بالممارسة Learning by doing
٪60	المناقشات الجماعية Group discussions
٪30	العروض العملية Demonstrations
٪20	استخدام الوسائل السمعية والبصرية Use of audio and video
٪10	القراءة Reading
٪5	المحاضرة Lecture

شكل (43): النسب المئوية لاستبقاء المعرفة باستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة

بتصرف من جواهرلال ماريبيان (2004: ص 2)

الفصل السادس

تطوير المنهج

مقدمة

مداخل تخطيط المنهج

عمليات تصميم المنهج ومراحله

مداخل التطوير

دواعي تطوير المنهج

أساليب تطوير المنهج

أسس تطوير المنهج ومصادره

اعتبارات ضرورية لإجراء عملية تطوير المنهج

جوانب تطوير المنهج

مراحل تطوير المنهج

المناهج وكفايات التعليم (معلم التعليم الأساسي نموذجاً)

الفصل السادس

تطوير المنهج

أهداف الفصل السادس

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. تميز بين المصطلحات الآتية (التغيير – الإصلاح – التحسين – التطوير) واعتبارات كل منها
2. تتعرف مداخل تخطيط المنهج.
3. تتعرف عمليات تصميم المنهج.
4. تصف مداخل تطوير المنهج (المدخل الفني – المدخل غير الفني)
5. تستعرض دواعي وأسباب التطوير
6. تشرح أساليب التطوير (الأسلوب التقليدي – الأسلوب الحديث)
7. تبين أسس التطوير ومصادره
8. تحلل الاعتبارات الضرورية لإجراء عملية تطوير المنهج
9. تحدد جوانب تطوير المنهج
10. تتعرف على مراحل تطوير المنهج
11. تشرح المعايير الخاصة بكفايات التعليم (معلم التعليم الأساسي نموذجاً)

مقدمة

إذا كان المنهج المطلوب غير موجود بالفعل ويلزم لوجوده تخطيط فتصميم فإعداد إلى آخره ، فإن التخطيط ابتداء يستلزم البحث عن طريقة أو أسلوب أو إجراء مفصل للوصول إلى الهدف. وعادة ما تتضمن عملية التخطيط شكلا ذهنيا لما يجب أن يكون عليه مضمون الخطة أو تمثيلا بصريا وتخطيطا لذلك المضمون. وللتخطيط أيا كان مجاله – مداخل متعددة يمكن حصرها في الآتي :

مداخل تخطيط المنهج

أولاً: المدخل العقلاني أو المنطقي rational approach.

ويتبع الأسلوب الخطي في التفكير، وفيه يكون التقويم جزءا لا يتجزأ ضمن كل خطوة من خطوات عملية التخطيط حيث يكون التخطيط قصديا ومنظما وله خطوات محسومة ومحددة تحديدا دقيقا تبدأ من تحليل المشكلة وتنتهي بإكمال الخطة. ومن ثم فإن هذا المدخل له نموذج محدد الخطوات وتتمثل في : المصادر / المدخلات ← العمليات أو الأنشطة ← المخرجات ← النواتج ← الأثر ← الهدف.

أما أبعاد عملية التخطيط العقلاني فهي : تقييم الحاجات وتحديد المشكلة وتحليلها وتعريفها واختيار استراتيجيات التدخل intervention approach.

ثانيا : المدخل التقادمي prescriptive approach.

وهو ما تم الاعتياد عليه ، تضيع فيه المسئولية ، ويصعب قياس نواتجه لاختلاف البيانات وتنوع مصادرها، إضافة إلى اختلاف معايير الحكم عليها بعد جمعها. ومع أن هذا المدخل يعطي تمثيلا بصريا يساعد على فهم العلاقات القائمة بين مكونات المنهج، إلا أن له تحديات خاصة بالمسئولية وآلياتها من حيث أسلوب تقييم النموذج أو المدخل العقلاني ونظم المعلومات المستخدمة والميزانية الموجهة لإعداد وتنفيذ المنهج.

ثالثاً: المدخل الملح أو مدخل الطوارئ emergent approach

وهو المدخل المستخدم عندما لا تكون هناك فكرة عن نقطة البداية ، ووجب وضع الثقة في العملية القائمة كمرشد لما هو قادم. وهذا المدخل يعتمد على وجود خطط للطوارئ – وإذا لم توجد خطط، كان التصرف في إطار عشوائي تتوه فيه الأدوار وتضيع حدود المسئولية. والحلول المقدمة تكون مؤقتة استنادا إلى أن كل شيء في تغير مستمر وعملية الاكتشاف لا تتغير والحياة ذاتها تخرج من تغير إلى آخر إلى حلول أكثر تنظيما مع أن الحلول نبعت من اللاكفاية واللااتساق واللاموثوقية. فالإلحاح قد يجعل المستحيل ممكنا والممكن متاحا. فالحياة على امتدادها ما هي إلا إخفاقات تتوارى ونجاحات تطوي أشواك الإخفاق.

رابعاً: المدخل التفسيري interpretive approach

وهذا المدخل معني بأبعاد معينة تشكل محتواه وهي الالتزام والارتباط engagement ثم الاكتشاف discovery ، ثم إدراك المراد وفهمه sense making ثم الكشف والانتشار unfolding. ومن ذلك، تتضح لهذا المدخل وظائف عديدة من أهمها: الأخذ في الاعتبار وجهات النظر المتعددة ، والتركيز على العلاقات المتبادلة ، والتأكد من صدق وموضوعية البيانات ، واتخاذ القرارات القائمة على أساس التسوية أو الإجماع ، والالتزام بالقرارات القائمة لدقائق وتفاصيل الموقف ، بالإضافة إلى التأكد من وجود البدائل في ضوء الممكن ، وأن تكون المراجعة المستمرة سمة لما تم تعليمه حتى يظهر ما يسمى بالتعلم المستمر.

وللتصميم بعد ذلك دور مهم في اقتراح المخطط العام للمنهج وشكل العلاقات التي سترتبط بين عناصر المنهج أو مكوناته. ويطلق على عملية التصميم تلك: التساؤل الناقد، حيث يتم وضع أطر لعمليتي التعليم والتعلم. والغرض الأساسي من هذه العملية هو ترجمة العبارات العامة إلى خطط محددة المعالم ذات أحداث معينة ليسهل التأكد من الحالات الثلاث للمنهج التي أشارت إليها جامعة فلندرز Flinders University (2009) .

- المنهج المخطط the planned curriculum وهو ما يقصده مصمموه. what is intended by the designers.
- المنهج المقدم the delivered curriculum وهو ما ينظمـه الاداريـون what is organized by administrators وما يقوم المعلمون بتدريسه what is taught by teachers.
- المنهج المجرب / الممارس the experienced curriculum وهو ما يتعلمه الطلاب. what is learned by students

عمليات تصميم المنهج ومراحله

تصميم المنهج يمر بثلاث مراحل يمكن صياغتها في الأسئلة الآتية:

- **المرحلة الأولى:** تنصب علـى النتـائج المـستهدفة والمرغـوب فيهـا وتركـز علـى الأفكار الرئيسية والمعايير والتحديات المحورية وتطرح الأسئلة:
  1. ما النتائج المناسبة التي تستأهل التحقق ؟
  2. ما أوجه التعلم الأساسية فيها والمرغوبة ؟
  3. ماذا يجب على الطلاب فهمه ومعرفته، وما ذا هم قادرون على فعله؟
  4. ما هي الأفكار الرئيسية التي يمكن أن تضع إطارا لهذه الأهداف؟
- **المرحلة الثانية:** خاصة بدليل التقويم، وتؤكد على أن المعـايير لابـد وأن تتميـز بالصدق والثبات وأن تكون كافية وتطرح الأسئلة التالية:
  1. ما الدليل على وجود النتائج المرغوب فيها؟
  2. ما الدليل المناسب على وجود الفهم المرغوب فيه؟
- **المرحلة الثالثة :** معينة بخطة التعلم أي بالاستخدام الفعال لعناصر to أي هي ذا هي / إلى أين المسيرwhere ؟ وهـذه المرحلـة تـرتبط ارتباطـا وثيقـا بـالطلاب وتتميز بأنها تقوم بالاستقصاء وتقديم ما يلزم وإعادة التفكير والمراجعـة. وهـي سهلة العرض والتقييم ،.وهي معدة خصيصا للكشف عن حاجات واهتمامات الطلاب وأساليب تعلمهم ، كما أنها تنظم لانخراط الطـلاب في عمليـة الـتعلم

وانغماسهم فيها للحد الأقصى الذي تمكنهم للوصول إليه قدراتهم واستعداداتهم.»

ويقدم لاتوكا وستارك Lattuca & Stark (2009) نموذجاً لعملية تصميم المنهج.

شكل (44): عمليات تصميم المنهج

أما بناء المنهج كما سبق فيقصد به تنظيم وتفعيل العمليات والعلاقات القائمة بين مكونات المنهج بما يضمن تحقيق أهدافه. وتظهر أسئلة أربع رئيسية عند إعداد المنهج:

1. ما الغرض من وراء هذا المنهج؟

2. ما الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذا الغرض؟
3. ما أكثر الطرق فاعلية التي من خلالها يتم تنظيم تلك الخبرات التعليمية؟
4. كيف نحدد ونقرر أن الغرض من المنهج قد تم الوفاء به وأن الأهداف تم تحقيقها؟

وأما إذا كان المنهج موجوداً بالفعل ،فتكفل المراجعة المستمرة Continuous Revision للمنهج دوام تطور الحقائق والمعرفة التي يكتسبها المتعلم بحيث تظل دائماً مسايرة لأحدث ما وصل إليه إنسان في سعيه الدائب نحو الأكمل. وهذه المراجعة المستمرة تزيد من فاعلية Effectiveness العملية التربوية وكفايتها Efficiency من أجل تحقيق أهدافها(نبيه حموده1979: 159)

مما سبق نستطيع القول بأن محصلة المراجعة المستمرة تستدعي تغييراً أو تحسيناً أو تطويراً أو إصلاحاً للمنهج بكل أو بعض مكوناته أو كل أو بعض المعنيين به . وهنا سؤال بطرح نفسه : هل التغيير أو الإصلاح أو التحسين أو التطوير تطال المفاهيم Concepts والمكونات Components والبيئات Contexts أو المبادئ Principles والعمليات Processes والممارسات Practices أو الاستراتيجيات Strategies والأساليب Styles والمهارات Skills أو التصميم Design والتنفيذ Implementation والتقويم Evaluation أو الغايات Ends والمرامي Aims والمقاصد Goals والأهداف Objectives أو الطرق Methods والوسائل Aids والنماذج Models أم هذا كله ؟

وعلى الوجه الآخر: هل يطال التغيير أو الإصلاح أو التحسين أو التطوير المعلم والطالب والمحتوى أو المعلم والطالب والمدرسة أو المعلم والمحتوى والبيئة الدراسية أو المعلم والطالب والإدارة أو الطالب والمحتوى والمجتمع ؟أو كل ما سبق ؟! هو بالأحرى كل ما سبق . ولكن لابد من توضيح الفرق بين التغيير والإصلاح والتحسين والتطوير كي نطمئن على ماذا نفعل ولماذا وكيف؟

التغيير Change: وهو الإنتقال بالشيء من حالة قائمة إلى أخرى أو استبداله بشيء آخر وهو عملية جزئية مستمرة . وقد يكون نحو الأحسن أو غير ذلك وقد

يكون تدريجيا ً أو مفاجئا ً لكن لابد له من دواعي تستثيره وتصر عليه كالتغير في الأفكار والمفاهيم أو الأهداف والوسائل أو النظام الاجتماعي أو السياسي أو الاقتصادي أو الأنماط المعيارية أو القيمية للمجتمع . وهناك من العوائق ما تقف أمام ملية التغيير منها الألفة بالموجود عملا ً بالمثل " ليس بالإمكان أبدع مما كان " والوجس وعدم الاطمئنان للحال الجديدة . فالناس أعداء ما جهلوا وتخوف القيادات من وقوع التغيير ما يستلزم تنحيتهم عن مواقعهم هذا بخلاف الوقت والجهد اللازمين لإجراء التغيير المطلوب نحو الأحسن.

وإذا ما أجرينا ما سبق على المنهج نجد أن تغييره قد يؤدي أو لا يؤدي إلى التطوير أما إذا كان المقصود به إحداث نقلة نوعية من حالة قاصرة إلى حالة ديناميكية فاعلة فلابد من أن تكون عملية التغيير هذه عملية علمية منظمة تحدد دواعي التغيير وأهدافه وبداية العملية وخطواتها والسبل الكفيلة بإنجاحها وخلق الظروف الملائمة لها من إعداد وتدريب وتثقيف وخلافه .

أما الإصلاح Reform فهو عملية إجراء بعض الخطوات التي من شأنها التخلص من المشكلات والسلبيات القائمة وإيجاد بدائل تفيد في الموقف الراهن لحين إجراء عملية التطوير .

وتأتي الدعوة للإصلاح من المعلمين واتحادات المعلمين أو نقاباتهم أو صانعي السياسات أو الأكاديميين أو السياسيين أو وسائل الإعلام أو من مجموعات الضغط . ويشمل إصلاح المنهج Curriculum Reform الحاجة إلى برنامج أكاديمي أقوى والحاجة إلى برامج خاصة للفئات المحرومة Disadvantaged والحاجة إلى معايير أقوى لقياس تحصيل الطلاب في المواد الأساسية أو المحورية .

وتمثل خطط الإصلاح Reform Proposals أطرا ً مرجعية شديدة الاختلاف بشأن المنهج في المدارس . فمنها ما يركز على التميز Excellence في عالم تنافسي ومنها ما يدور حول تقوية العلاقة بين التمدرس Schooling والمجتمع ككل وخلاف ذلك كثير .

وتقع الإصلاحات في أربعة أنماط وذلك في ضوء مجالها ومحيط تأثيرها .

- **إصلاحات إضافية Additive Reforms** وهي سهلة التنفيذ نسبياً لانها تشتمل على تزويد المدرسة بمصادر إضافية ولا تؤثر في الصفة التنظيمية لها . ومنها زيادة الأجور وبرامج تعليم الحاسب الآلي كامل التمويل – Fully funded .
- **إصلاحات خارجية External Reforms** ولها أثر ضيف على تركيبة المدرسة وبنيتها وتدور حول الاختبارات التي تقد للمعليمن قبل الخدمة ومتطلبات التخرج من المدرسة وتغيير مسمى الشهادات .
- **إصلاحات تنظيمية Regulatory Reforms** وهي تمس إجراء بعض التغييرات في المدارس وليس بالضرورة أن تمس أو تؤثر في التركيبة الأساسية لها ومنها إطالة اليوم الدراسي أو العام الدراسي او تقديم مهارات أساسية أكثر أو إجراء الامتحانات على المستوى القومي State –wide Testing.
- **إصلاحات هيكلية Structural Reforms** ويعني بها إجراء تغييرات لبنية وتركيبة المدرسة والعمليات الحادثة فيها . قد تكون هذه الإصلاحات مزعجة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء حيث تطول تخفيض كثافة الفصول ووضع خطط لأجر الاستحقاق المبنى على الجدارة والكفاءة في العمل وليس على المسمى الوظيفي للمعلم ويطلق عليه Merit Pay وكذلك وضع اختبارات تحدد كفاءة المعلمين قبل التحاقهم بالعمل [بتصرف من : كولن مارش (1992).

ومما هو جدير بالذكر أن النمط الرابع لا يلقى تطبيقاً في نظام التعليم في مصر وذلك لخضوع المرتبات على أساس المؤهل وسنوات الخبرة هذا بخلاف غياب اختبارات تحديد الكفاءة إما قبل الالتحاق بالخدمة أو للترقية إلى درجة وظيفية أعلى . أضف إلى ذلك كثافة الفصول – قلة أو كثرة تتحكم فيها العوامل الاقتصادية مع بيروقراطية القرارات الإدارية .

وأما التحسين Improvement فيعني تغيير المظهر دون المساس بالجوهر أو إعادة تنظيم المحتوى أو تبسيط بعض الأفكار أو إيجاد علاقات بين أشياء قائمة أو توضيح العلاقات الموجودة أو تقديم طرق وأساليب تدريس متنوعة دون المساس بالمحتوى أو اقتراح استراتيجيات جديدة لتناول المحتوى في ظل تكامله مع محتوى آخر .

والتحسين يحتوي على كثير من الأنشطة الفردية والجماعية ويراها (أوليفر – نقلاً عن محمد عبد الموجود وآخرين 1980: 289) في التصنيف الآتي :

1. تغير الناس أنفسهم .
2. اتخاذ قرارات .
3. عمل تعاوني على أساس واسع .
4. تنمية فلسفية تربوية وظيفية .
5. دراسة التلاميذ وبيئتهم .
6. الحفاظ على المعرفة المتجددة .
7. دراسة طرق تحين التعليم .
8. التقويم المستمر .
9. إيجاد العلاقات بين كل هذه المراحل .

ولكن عمليتي الإصلاح والتحسين تستلزمان تغييراً بالضرورة اما العكس فلا .

وأما التطوير Development فهو عملية تفاعل تدريجية شمولية مقصودة وهادفة وتقوم على أسس عملية وموضوعية ، ولذلك فإن تطوير المنهج عملية تستلزم التغيير وعناصرها في تفاعل مستمر ويؤثر كل عنصر منها في العناصر الأخرى ويتأثر بها . وهذه العملية لا تحدث فجأة إذ أن ما يتعلق بها من جوانب إنسانية أو بيئية أو قيمية لا تتم فجأة بل لها صفة التدرج. أما وأنها شمولية لأنها تنصب على جميع الجوانب وكل العوامل المؤثرة – الطالب والمعلم والمحتوى والأهداف والبيئة والمجتمع ككل . وهذه العملية لم تكن عشوائية وإنما مقصودة متعمدة وتتم بإرادة مطلقة أو بإرادة تمليها الظروف المحيطة . وهذا القصد إنما يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف معينة

إما لتغير الغايات التربوية في المجتمع أو مسايرة التطور في جميع المجالات أو ظهور حاجة لهذا التطور إقليمياً أو محلياً أو دولياً . وكل تطور من شأنه أن يقوم على أسس عملية موضوعية ومدروسة

ولا تقف عند الأهواء والرؤى الشخصية أو الانطباعات وإنما على معايير علمية وقيمية يتم الحكم من خلالها على تحقيق أهداف عملية التطوير .

وعملية تطوير المنهج Curriculum development process قد تشمل فلسفة التربية – المرامي والأهداف – الأهداف التدريسية العامة – الأهداف التدريسية الخاصة ونواتجها – التقييم – تحليل المهام واختيار المحتوى – أنشطة التعلم.

وعملية التطوير قد تكون بالتحسين او التعديل أو الإضافة أو الحذف أو الاستبدال . وكل إجراء مما سبق يتم وفق اعتبارات موضوعية خاصة بالسهولة أو الصعوبة أو الصلاحية او المقبولية او الترتيب الموضوعي أو المنطقي ... إلخ . وتتم هذه العملية على شيء – أو منهج قائم بالفعل وتعد حتمية إذ أن الثبات والجمود لا حياة فيهما عكس التطور والنماء . وتشمل عدة قرارات خاصة بعمليات المنهج ومكوناته .

وتصدر هذه القرارات من القائم بعملية التطوير و/ أو المشتركين فيها كالآباء والمعلمين ورجالات المجتمع ولجان التطوير وغيرهم .

وهناك عدة اعتبارات للتخطيط لعملية التطوير تراها إيفلين سويل (1996) في : مراعاة مدى وصعوبة التغيير في المنهج ضرورة إيجاد أشكال متعددة للتواصل بين كل المشاركين في العملية وضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لهؤلاء المشاركين هذا بخلاف ضرورة توفر المصادر الممولة لإنجاح عملية التغيير . أضف إلى ذلك ما ذكره فولان Fullan من ارتباط التغيير والتطوير بالمعارف المطلوب تطويرها وفائدة المنهج المطلوب تطويره وكذلك استعداد الأفراد والمنظمات بقبول هذا التغيير والتطوير .

مداخل التطوير Approaches to Development

هناك مدخلان أساسيان لتطوير المنهج : الأول وهو المدخل الفني Technical Approach والثاني المدخل غير الفني Non – Technical Approach.

المدخل الفني لتطوير المنهج

وهو يقوم على أسلوب استنباطي تحليلي يقوم فيه مطورو المنهج بوضع المرامي Aims أولاً ثم يترجمونها إلى مقاصد Goals وينتهون بالأهداف Objectives . ومن ثم تتحول الأهداف إلى خبرات تعليمية Learning experiences . وهذا المدخل النظامي يعين المخططين على استخدام نواتج التعلم المقصود والقائمة على تحديد المحتوى لتنتج خبرات تعلم تعين الطلاب على تحقيق تلك النواتج. بمعنى أوضح أن المرامي تتعلق بالنظام ككل وتقدم شكل واتجاه المنهج عموما لأنها تجيب عن التساؤل :

لماذا يُدرس هذا المنهج ؟ ولذا فإنها غير قابلة للقياس وشديدة العمومية .أما المقاصد فتتعلق بالبرنامج ضمن نظام عام وتقدم مدى محدد للمنهج وتجيب عن التساؤل الآتي : ما القصد من هذا المنهج ؟ ولذلك فيمكن قياسها أحياناً لأنها تتسم بشيء من العمومية . واما الأهداف فتتعلق بمقرر دراسي او بفرقة دراسية ومحلها غرفة الصف وتقدم اتجاهاً معيناً للتدريس. ولذا فإن مقاييسها متعددة كما انها محددة وتجيب عن التساؤل الآتي : ما القصد من المقرر تحديداً او ما القصد من تدريس هذا المقرر لهذه الفرقة ؟

وبذلك يقترح هذا المدخل أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة تتسم بالتفاعل بين عناصر المنهج : بين المرامي والمقاصد والأهداف وبين المحتوى وبين المرامي والمقاصد والأهداف وبين خبرات التعلم وبين المعلم والمتعلم وبين كل هذه والغايات التربوية المبتغاة .

المدخل غير الفني لتطوير المنهج

ويعتمد أساساً على تنمية القيم والاتجاهات لدى المتعلمين من خلال الخبرات التي يمرون بها من خلال محتوى يضم بعض الموضوعات أو القضايا البينية Interdisciplinary Themes . وتقدم هذه الخبرات بناء على ما يفضله الطلاب ودرجة الحكم عليها وكذلك من خلال العلاقات القائمة بين المعلمين والمخططين والطلاب أو بيئات التعامل بين المعلم والمتعلم من حيث خبرات كل منهما وأنماط

التفاعل بينهما أو القيم والأحاسيس المشتركة هذا بالإضافة إلى البيئة المادية التي تضمنها بما فيها من اعتبارات الزمان والمكان ومواد التعلم والمعامل وأسلوب تنظيم بيئة التعلم وغيرها .

دواعي تطوير المنهج

هناك من الأسباب الكثيرة ما يدعو إلى تطوير المنهج من أهمها :

1. قصور المناهج الحالية عن تلبية حاجات واهتمامات المتعلمين و / أو حاجات وأهداف المجتمع بسبب التغير الذي يطرأ على المتعلم وبيئته ومجتمعه .
2. التغير المستمر والمتلاحق في جميع جوانب الحياة وتزايد المعارف والعلوم مما نتج عنه ظهور مشكلات جديدة تتطلب حلولاً غير تقليدية أو ظهور ميول واتجاهات وحاجات للفرد والمجتمع تتطلب البحث عن أساليب جديدة للتعامل معها .
3. مسايرة التطور المعرفي والتكنولوجي الحادث في جميع بلدان العالم خشية التخلف عن ركب الحضارة .
4. تلبية البواعث المختلفة المتمثلة في التنبؤ باحتياجات المجتمع وحاجات أفراده وسبل الوفاء بها .

أساليب تطوير المنهج

هناك أسلوبان للتطوير وهما :

الأسلوب التقليدي

ويتمثل في تطوير الكتاب المدرسي بما يحمل من مادة دراسية . ويشمل التطوير إضافة أو حذف أو تعديل المحتوى بما تتطلبه ظروف التطوير هذا بخلاف تغيير شكل الكتاب وطريقة تقديم المحتوى بداخله خاصة وأن الكتاب كان المرجع للطالب والمعلم ولغيرهما .

أما عن طريقة التدريس فقد لاقت تطويراً في الأداء والهدف ومراعاتها للفروقات الفردية بين الطلاب وملاءمتها للمحتوى المقدم والبيئة الدراسية المتاحة .

ولم تسلم الامتحانات من تطوير في الشكل والمضمون وطريقة القياس وأساليب التقويم عموماً وجوانبه . هذا بخلاف تطوير التنظيمات المنهجية .

ولكن كان التطوير ينال جانباً دون الآخر من مكونات العملية التعليمية .

الأسلوب الحديث للتطوير

يعنى بتطوير جميع المكونات والعمليات الخاصة بالمنهج والتي من شأنها تنمية جميع جوانب شخصية الطالب بشكل شامل ومتكامل محققة أهداف الطالب وأهداف مجتمعه بأسلوب مستمر ومتواصل .

أسس تطوير المنهج ومصادره

كما ذكرنا فيما سبق أن بناء المنهج يقوم على أسس فلسفية وثقافية واجتماعية ومعرفية ونفسية . وتتعدد مصادر المنهج بتعدد الأسس التي يقوم عليها . ولأن عملية البناء تبدأ من الصفر على خلاف عملية التطوير فإن الأخيرة تجري على منهج قائم بالفعل وظهرت ضرورة أو ضرورات لتطويره . ولا يمكن لأي منهج مهما بلغت درجة جودة إعداده وتنفيذه وتقويمه أن يقف عند حد معين . فالتطوير سمة أساسية يتسم بها الفكر والمعرفة والعلم عموماً ولا تنمو جميعاً بنفسها ولكن بمن يحملها ويبحث عن المزيد منها لتتولد مستجدات منها تواكب الحياة بكل جوانبها .

ومع ذلك فيجمع الباحثون أن أسس التطوير ومصادره تتمثل في :

- دراسة طبيعة المتعلم من حيث مراحل نموه المختلفة وحاجاته وقدراته ومشكلاته وتطلعاته نحو المستقبل.
- دراسة المجتمع من حيث فلسفته العامة وفلسفته التربوية وثقافتهوقيمه ومبادئه وبيئاته المختلفة وإمكانياته وحاجاته وأهدافه وكذلك مشكلاته وتطلعاته هذا بخلاف علاقة هذا المجتمع مع أفراده وعلاقته بالآخرين وأساليب التواصل معهم.
- دراسة طبيعة المعرفة الانسانية عموماً والفلسفات التربوية السائدة وإمكانية تبنيها أو تعديلها لتوافق ظروف الفرد والمجتمع وكذلك دراسة ميادين المعرفة المنظمة التي يمكن للمنهج أن يشملها في محتواه أو أنشطته .

وهنا تظهر أهمية الربط والتكامل بين هذه الأسس . فلن تكون فلسفة التربية في مجتمع بمنأى عن أهداف التربية ولن تكون الأهداف غير مرغوب فيها من الفرد والمجتمع ويتم تحديدها وصياغتها دون رأيهم . ولن تكون فرص التعلم منفصلة عن طبيعة المعرفة ولن يكون علم النفس بعيداً عن اختيار الأهداف والمحتوى وتنظيمه . وكل ذلك لن يؤتى ثماره في غياب ديناميات الجماعة والتفاعل بين المعلم والمتعلم بأساليب تدريسية مناسبة تراعى الخبرات الاجتماعية والخلفيات الثقافية .

إن الوظيفة التكاملية لأنشطة تطوير المنهج تعد هي الأساس المتين والركن الركين لتطوير المنهج تطويراً فعلياً .

وتماشياً مع الاتجاهات العالمية الخاصة بالمبادئ الأساسية في تطوير المنهج ، يرى آدامز Adams (2009) أن أي منهج يقدم لأي فئة من المتعلمين لابد وأن يقوم على مبادئ أساسية عند القيام بتطويره، منها:

1. **اختيار المادة الدراسية المطورة** في ضوء معايير علاقتها بالمواد الأخرى والأهداف المحددة سلفا ، وأهميتها وأولوية تطويرها. ثم مدى هذه المادة من حيث الكم المقدم وعمق التغطية coverage depth والتركيز ، ثم التتابع الهرمي وتدرج الصعوبة.
2. **الاستمرارية في التعلم** ويقصد بها أن المادة الدراسية المطورة تعين الطالب على أن يستمر في طلب العلم ويحس بمدى إنجازه.
3. **التوازن** ويقصد به إما التوازن القائم بين أوجه النمو لدى الطلاب التي تستهدفها المادة الدراسية (المعرفي – المهاري – الوجداني) أو التوازن القائم بين المواد الدراسية الخاضعة للتطوير.
4. **التقويم** ويقصد به تقويم المحتوى الخاص بالطلاقة والتنظيم والاكتمال ، وتقويم العملية الخاص بجودة التصميم والتجريب. وتقويم المشاركين في تطوير المنهج ومدى تأثيرهم على الهيئة التدريسية والطلاب، ثم تقويم النواتج وتأثيرها على العالم الخارجي .

5. **طبيعة المتعلمين** وحاجاتهم من حيث النمو المعرفي والنمو اللغوي والاجتماعي والنفسي والوجداني والأخلاقي بالإضافة إلى التركيز المهني والتقني .
6. **أفضل طرق التدريس الممكنة.**
7. **تنمية قدرات الهيئة التدريسية** بما يتلاءم مع جوانب التطوير.
8. **مصادر التسهيلات** التي تعزز تنفيذ عملية التطوير وكذلك مصادر الميزانية المرصودة من أجل إنجاح عملية التطوير.

اعتبارات ضرورية لإجراء عملية تطوير المنهج

قبل القيام بعملية التطوير لابد من بعض الاعتبارات التي نراها ضرورية وأساسية حتى تؤتي عملية التطوير أهدافها المرجوة بفاعلية وكفاءة ومن هذه الاعتبارات ما يلي :

1. التخطيط لعملية التطوير وذلك بوضع خطة مفصلة وشاملة . وتحتوي على الجوانب المطلوب تطويرها ومراحل التطوير والخطة الزمنية والوسائل المستخدمة لتنفيذ الخطة وشكل ووسائل التقويم البنائي والنهائي وأولويات التطوير في ضوء الإحصائيات والبيانات والإمكانيات المتاحة بأسلوب مرن يضمن التعامل مع المستجدات .
2. دراسة أسس ومصادر التطوير دراسة علمية دقيقة بعيداً عن الرؤى الشخصية والانطباعات الوقتية وفي ضوء المتغيرات العالمية الحادثة .
3. دراسة تاريخ المنهج المطلوب تطويره لأن ذلك يعد وثيقة مكتوبة تشكل نقطة الانطلاق إلى التجديد والتحسين والتغيير . وتشمل الاطلاع على بيانات مشاريع المنهج السابقة وبيانات مؤلفي ذلك المنهج وتوجهاتهم وكذلك الدراسات الخاصة بالمقررات والاختبارات والمؤتمرات واللقاءات وورش العمل والمقالات والكتب المنشورة عن هذا المنهج لان ذلك يمثل غاية في الأهمية والقيمة للقائمين على تطويره . ونرى أن دراسة تاريخ المنهج تفيد في الآتي :

- توضيح الصورة بشأن التحديات التي واجهت التطوير في مراحل سابقة .
- تقديم رؤية أوسع بشأن كيف تم تدريس المنهج في فترة تاريخية معينة ولماذا تم تدريسه ولمن وما هو وضعه الحالي ؟
- تقديم رؤى خاصة بالعلاقات المعقدة بين الماضي والحاضر والمستقبل .
- إلقاء الضوء على أهم جوانب المنهج التي طالها التطوير أكثر من غيرها .
- التعرف على أهداف التطوير وفلسفته ودرجة حدوثه وظهوره.

4. ضرورة تجريب المنهج المطوّر على عينة ممثلة للطلاب قبل تعميمة للوقوف على مدى فعاليته وكفاءته ومقبوليته .
5. ضرورة متابعة تنفيذ المنهج المطور بإجراء الاستفتاءات المستمرة لقياس رأى الطلاب والمعلمين والموجهين والآباء وتدوين البيانات وتجميعها وتحليلها للوقوف على ضرورة التطوير من عدمه في ظل ما تسفر عنه تلك البيانات .
6. وجوب تكامل وشمول وتوازن جوانب التطوير بحيث لا يطغى التطوير في جانب من جوانب المنهج على الأخرى إلا بقدر ما تمليه الحاجة ، وإظهار العلاقات بين مكونات المنهج وبين الأسس النظرية والممارسات العملية .
7. تعاون كل المعنيين بالعملية التعليمية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة : كمهندسي المناهج: الخبراء والتربويين والطلاب والآباء – على حد زعم بوشامب – أو من له دور غير مباشر في ذلك كمنتسبي وزارة المالية المعنيين بالاعتمادات المالية للمباني المدرسية أو مكافآت المعلمين مثلاً وكمنتسبي وزارة الصحة المعنيين بالحالة الصحية للطلاب علاجاً ومتابعة أو غيرهم .
8. ضرورة استمرار عملية التطوير لاستمرار تجدد الأهداف والحاجات والطرق والوسائل وكذلك تطور المعارف والمعلومات وغيرها ولكن ضمن خطط زمنية محددة – خمسية أو عشرية مثلاً – يمكن الحكم بعدها على نجاح التطوير أو فشله أو قصوره .

جوانب تطوير المنهج

إذا كانت عناصر ومكونات المنهج تتمثل في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس واستراتيجياته والتقويم فلابد أن يكون التطوير منصباً على هذه العناصر بدرجات نتفاوتة أو متساوية حسبما يرى أهل الخبرة والاختصاص القائمين على التطوير وفق معايير محددة وأهداف معينة . ولذا فإن إعادة تحديد أهداف المنهج في ضوء المستجدات العالمية في الفكر والمعرفة وفي ضوء الاهتمامات الشخصية للطلاب وحاجاتهم وفي ضوء أهداف المجتمع من التربية تتحدد نواتج التعلم التي من خلالها يمكن التعرف على تحقيق الأهداف المرسومة أو بعض منها .

وإعادة اختيار وتنظيم المحتوى لا يكون إلا في ضوء الأهداف وبما يتناسب مع البنى المعرفية ومستوياتها لدى المتعلم ومدى أهميتها للمتعلم وللمجتمع ككل .

أما اختيار طرائق التدريس واستراتيجياته المناسبة لتحقيق الأهداف ولطبيعة المحتوى ولطبيعة المتعلمين ليعد ضرورة لتحديد أنشطة التعلم وخبراته ونواتجه المبتغاة .

وأما اختيار أساليب التقويم ومراحله ووسائله لتأكد على مراجعة العناصر السابقة وفق معايير محددة تحدد مدى فاعلية التطوير.

ومن هنا تظهر الحاجة إلى وضع عملية تطوير المنهج في مراحل منطقية متواصلة ومتكاملة تؤدي كل مرحلة إلى التي تليها وتتكامل معها لتقديم صورة كاملة عن التطوير .

مراحل تطوير المنهج

يتصور علي مدكور (2001) ست مراحل تسير عملية تطوير المنهج وفقها وهي:

1. **مرحلة وضع المبررات للتطوير** : وهي مرحلة التكوين والبناء وتبدأ بإعداد تعزيز مبدئي يصف التطوير ويصف الفئات المقصودة من المتعلمين كما يصف أهمية مشروع التطوير المقترح ومبرراته.
2. **مرحلة تحديد الأهداف** : وتتطلب التخصص والتفصيل في تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير وأن تكون مصاغة بأسلوب إجرائي هذا بخلاف تحديد

الأهداف التعليمية من خلال مخرجات أو نواتج التعلم مع وضع معايير لقياس الأهداف التعليمية من معارف ومهارات وخلافها .

3. **مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة :** ويقصد بها تقديم المحتوى في شكل وحدات دراسية صغيرة Modules أو وحدات تعليمية كبيرة Units وتعزيز التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وأشكال أخرى من التعليم تضمن التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والبيئة التعليمية والمحتوى .

4. **مرحلة الاختبار المبدئي:** وتهدف هذه المرحلة إلى معرفة مدى ما حدث من تعديل في سلوكيات المتعلمين نتيجة مرورهم بالمواقف الجديدة .

5. **مرحلة المراجعة :** وتقوم على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبارات الميدانية من تسجيلات الملاحظين ونتائج الاختبارات وتقارير المدرسين وتعليقاتهم وآراء الطلاب ....إلخ .

6. **مرحلة التنفيذ :** وتتم بعد التأكد من صلاحية المنهج الجديد وفاعليته وتجري هذه العملية على نطاق واسع في كل المدارس وذلك عن طريق المعلمين الأساسيين ويقتصر دور مطوري المناهج على المتابعة والتقويم المستمرين .

المناهج وكفايات التعليم (معلم التعليم الأساسي نموذجاً)

لقد وضعت بعض البلدان معايير خاصة بالكفاءات التي على معلم التعليم الأساسي أن يتمكن منها . ففي عام 1992 م قدم مكتب التربية باسكتلندا معايير مهنية محورية لمعلم التعليم الأساسي نوردها فيما يلي :

أولاً : كفايات متعلقة بمادة التخصص ومحتوى التدريس :

على المعلم أن يكون قادراً على أن :

- يظهر معرفته بمادة تخصصه التي تشكل محتوى عملية التدريس والتي يمكن أن تمتد إلى ما وراء الحاجات الآتية لمنهج المدرسة .

- يخطط برامج دراسية تضمن الاستمرارية والتقدم أخذاً في اعتباره سياسة المنهج على المستوى القومي أو الإقليمي أو المدرسي وأن يخطط دروسه في ضوء هذه السياسة .
- يقدم محتوى ما يقوم بتدريسه بأسلوب مناسب لطلابه .
- يبرر ما يقوم بتدريسه من معارف ومعلومات من خلال فهمه لقضايا المنهج ونمو الأطفال .

ثانياً: كفايات متعلقة بالفصل الدراسي

أ. الاتصال

على المعلم أن يكون قادراً على أن :

- يقدم ما يقوم بتدريسه بلغة واضحة ومفهومة ومحفزة للطلاب على التواصل .
- يطرح أسئلته على طلابه بأسلوب فعال وان يستجيب لأسئلتهم ويشجع على المناقشة .

ب. طريقة التدريس

على المعلم أن يكون قادراً على ان :

- يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة مناسبة لموضوع تدريسه والطلاب على حد سواء .
- يتعرف على أنسب الظروف للتدريس الجمعي أو التدريس في مجموعات أو الأفراد .
- تكون لديه توقعات خاصة بالمادة الدراسية قد تصدر من طلابه وقت التدريس.
- يكون لديه وعي بصعوبات التعلم وحاجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .
- يأخذ في اعتباره الخلفيات الثقافية المتباينة لدى الطلاب .
- يشجع الطلاب على المبادرة وان يكونوا مسئولين عن أمر تعلمهم .

- يختار ويستخدم الاستخدام الأمثل للتنوع الكبير للمصادر التعليمية المتوفرة بالمدرسة بما فيها تكنولوجيا المعلومات .
- يقوّم أداءه .
- يبرر طريقة التدريس التي يستخدمها .

ج. إدارة الفصل

على المعلم الجديد ان تكون لديه معرفة بالمبادئ والأسس التي تكمن وراءها جودة حفظ النظام داخل الفصل وأن يكون قادراً على أن:

- يستخدم مداخل مختلفة لخلق واستمرارية بنية تعليمية ، هادفة ومنظمة وآمنة .
- يتحكم في سلوكيات الطلاب باستخدام أساليب الثواب والعقاب ، وأن يكون على وعي متى يكون البحث عن طلب المشورة أو المساعدة ضرورياً .
- يحافظ ويبقى على اهتمام ودافعية الطلاب الذين وجدوا تحت مسئوليته .
- يقيّم أفعاله وممارساته في إدارة وضبط طلابه .

د. التقييم

على المعلم الجديد أن :

- يكون لديه فهم بأسس التقييم وأنواع التقييم التي يمكن أن يستخدمها .
- يكون قادراً على أن يحكم علل أداء طلابه وفق معايير محددة لمجموعة معينة من الطلاب .
- يقيّم ويسجل وبأسلوب منظم تقدم طلابه كل على حدة .
- يكون قادراً على أن يقدم تغذية راجعة منتظمة لطلابه بشأن تقدمه .
- يكون قادراً على أن يستخدم التقييم لتقويم وتحسين التدريس .

ثالثاً: كفايات متعلقة بالمدرسة:

على المعلم الجديد أن :

- تكون لديه معرفة بالنظام الذي يعمل فيه وخصوصاً المدرسة كمؤسسة خاصة من داخل ذلك النظام ، ونظم إدارة المدارس وسياسات المدارس وخطط التنمية ومواطن تركيز عملية التدريس التي يقوم بها .
- يكون قادراً على مناقشة أولياء الأمور بشأن تقدم أولادهم .
- يكون قادراً على أن يتواصل مع زملائه في مهنته وزملاء تخصصه .
- يكون على وعي بمصادر المعونة والخبرة داخل المدرسة وكيف يمكنه استخدامها.
- يكون على وعي بالجوانب المنهجية المشتركة للعمل المدرسي وأن يكون قادراً على المساهمة فيها .
- تكون لديه الاهتمامات والمهارات التي تساهم في الأنشطة التي يقوم بها الطلاب خارج المنهج الرسمي .

رابعاً: كفايات متعلقة بالمهنة

على المعلم الجديد أن :

- تكون لديه معرفة عملية بالمسئوليات الأبوية والقانونية والإدارية تجاه طلابه .
- يكون قادراً على أن يقوم بتقييم مبدئي لتقدمه المهني .

وخلافاً لذلك فإن المهنة تتضمن أكثر من مجرد سلسلة من الكفايات. فهي أيضاً تتضمن مجموعة من الاتجاهات التي لها قوة خاصة فيمن يتعامل معهم المعلم في موقفه التدريسي ومنها :

- الالتزام بالوظيفة وبالعلاقات مع من يتأثرون بها .
- الالتزام بالمراقبة الذاتية وكذلك التنمية المهنية المستمرة .
- الالتزام بالتعاون والتنسيق مع الآخرين لتعزيز تحصيل الطلاب .
- الالتزام بتعزيز الصحة الأخلاقية والروحية لدى الطلاب .

- الالتزام بقيم وعادات المجتمع داخل وخارج أسوار المدرسة .
- الالتزام بالعدل والإنصاف بين الطلاب مهما كانت اختلافاتهم في الدين أو اللون أو الثقافة . (بتصرف من اندروبولارد : التدريس التأملي في المدرسة الابتدائية (1997 : 7-9).

الفصل السابع

رؤية مستقبلة حول المناهج

أولاً: التغيير بين الاعتراف بالماضي وحسن استغلال المتاح

ثانياً: التربية من أجل الاستدامة والبقاء

الفصل السابع

رؤية مستقبلية حول المناهج

أهداف الفصل السابع

من المتوقع بعد دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على أن:

1. تناقش ضرورة التغيير.
2. تتعرف إلى إجراءات إدارة التغيير.
3. تناقش وتقيم منهج المستقبل والتغيير الاستراتيجي.
4. تضمن رؤية للتربية من أجل الاستدامة والبقاء في منهج دراسي.

أولاً: التغيير بين الاعتراف بالماضي وحسن الاستغلال المتاح

انطلاقا من مقولة أن الحاضر يبدأ من الاعتراف بأن الماضي تجب زيارته من وقت لآخر - حيث إنه لا يمكن إفساده في واقع الأمر أو تخريبه بأي حال من الأحوال لأن التدمير سيؤدي حتما إلى السكون ، أو نسيانه لأنه سيعود بنا إلى نقطة البداية - فإن تطوير المناهج في عصر ما بعد الحداثة postmodern era سيكون له شكل وطعم آخر حيث سيتخلص النظام التربوي من تعقيدات وفوضى الحياة. إلا أن هذا النظام سيجتر شيئا من الموجود والمتاح ليقدم تحسينا أو تطويرا أو اصلاحا له .. أي إجراء تغيير بالإضافة أو الحذف أو التعديل أو التحسين.

التغيير : بين الأنماط والإجراءات

ومع أن التغيير - في حد ذاته لا يعد ناجحا على طول الخط لأسباب عديدة، إلا أن هناك أنماطا متعددة من التغيير التي يمكن أن تحدث في أي نظام تربوي حال

حدوث الرغبة في إحداث تغيير في المناهج ، والتغير المطلوب إحداثه في عقول من يطالهم تأثير هذا المنهج أو ذاك. ومن هذه الأنماط :

1. تقديم مقررات دراسية جديدة ضمن بعض المناهج أو كلها.
2. التحول إلى مداخل حديثة في التدريس كمدخل السيناريوهات والجودة الشاملة والمدخل التأملي وخرائط التفكير وغيرها.
3. تقديم استراتيجيات حديثة في التدريس.
4. تغيير الاختبارات التي يعتمد عليها الالتحاق بالجامعة.
5. تغيير جزء من النظام المدرسي المعتاد.
6. تقديم التعلم بمساعدة الكمبيوتر والتوسع فيه والتعلم الذاتي.
7. الانتقال إلى التقييم القائم على المعايير. Standards–based Assessment

ولكي يكون التغيير فوق التوقعات وخارج نطاق الخبرات لكل المعنيين به، فلابد وأن يكون هناك ما يسمى بـ"إدارة التغيير"the management of change" أو تفعيل ما يسمى بـ"نظرية التجديد" innovation theory. وهذه الإدارة وتلك النظرية لا يصلحان فقط في القطاع التربوي ممثلا في تغيير المناهج ، بل عند إحداث أي تغيير في السلوك الإنساني عموما ، والسلوك الاجتماعي على وجه الخصوص. وعليه ، فهناك بعض الخطوات العامة لتقديم فكرة التغيير وتفعيلها :

1. التأكد من أن التغيير ضروري إحداثه.
2. تخطيط نمط وحجم التغيير المراد إحداثه بحيث لا يكون فوق الطاقة أو دون المتوقع أو تافها. بل يكون ذا أهمية ودلالة ، وأن يكون مختلفا عما هو موجود عليه الحال الآن.
3. التأكد من أن عددا كافيا من ذوي الشأن يرون أن ذلك النوع من التغيير ممكنا ، وأن مكاسبه أعلى من تضحياته وخساراته، بعيدا عن نقص الإمكانيات.
4. استخدام سلسلة كبيرة من استراتيجيات التغيير التي تتمتع بدعم رسمي ، وأن يفهم الناس قيمة التغيير ، وأن ذوي الشأن مشتركون في إحداث التغيير ، بل أن هناك تواصلاً فعالاً وممتداً بين كل المعنيين بالأمر.

5. الاستعداد والقبول من كل المعنيين بالتغيير في أنه يستغرق وقتا طويلا ودعما ماليا لإحداثه.

نماذج التغيير

إذا اعتبرنا أن التغيير مشكلة في حد ذاتها لأسباب عديدة ومتنوعة ، فكيف يمكن التعامل معها؟! لقد قدم/ والاس وآدامز Wallace & Adams في عام 1990 إطار للتفكير، بل يعد نموذجا من ثمانية أبعاد أو عمليات خاصة بالتفكير تمثلها ثمانية قطاعات داخل ما يسمى بعجلةال TASC – Thinking Actively in social contextالتفكير الفاعل في السياق الاجتماعي وتمثل جميعها المجموعات الأساسية لمهارة التفكير – كل هذا يندرج تحت أربعة عناوين رئيسية وهي : المعرفة knowledge – الاتجاهات والدافعية attitudes and motivation – وما وراء المعرفة metcognition والمهارات والعمليات skills and processes. ونظرا لأن المهارات والعمليات هي محصلة ما سبق وهي التطبيق العملي لها ، فقد تطرح في شكل أسئلة حول إحدى القضايا أو المشكلات – المطلوب من المناهج أن تجد حلا لها.

1. ما الذي تعرفه عن هذه المشكلة ؟
2. ما المهام المطلوب القيام بها وتحديدها بدقة ؟
3. كم عدد الأفكار التي يمكن أن نفكر فيها ؟
4. ما هي أفضل فكرة لحل المشكلة من بين البدائل المطروحة ؟

** إذن فلننفذ الحل ونراجعه ..

5. إلى أي مدى قد أحسنا الأداء وحققنا الهدف ؟

** فلنتواصل مع الآخرين ونبرر قراراتنا..

6. ما الذي قد تعلمناه بالفعل ؟

وفي ضوء هذه العمليات وغيرها تظهر نماذج للتغيير بوجهات نظر مختلفة تشكل المنهج بمكوناته وعملياته وأهدافه. وهذه النماذج هي:

1. النموذج المنتشر Diffusion model

2. نموذج حل المشكلات المتعلق بالبحث والتنمية Problem solving R &D model
3. نموذج التحسين المستمر Continnous improvement model
4. النموذج السياسي Political model
5. نموذج الإدراك المجتمعي Social cognition model

منهج المستقبل والتغيير الاستراتيجي

وعليه ، فإن منهج المستقبل the curriculum of the future لابد وأن يتميز بمزايا معينة حتى يكون التغيير استراتيجيا. ومن هذه المميزات:

1. أن يكون مقبولا اجتماعيا ويمكن تحقيقه والوصول إليه.
2. أن تكون محتويات المقررات في شكل موديولات دراسية.
3. أن يتضمن المنهج نواحي فكرية متعددة، وأن يكون تحصيل المعرفة فيه أدائيا أو وظيفيا – أي لأغراض خاصة – بالإضافة إلى تحصيلها لذاتها.
4. أن تكون أغراض المنهج وأهدافه واضحة ومحددة وتمت مناقشتها والاتفاق بشأنها من ذي قبل ، وأن تكون مشتقة من وجهة نظر الطلاب وأهداف مجتمع المستقبل على المدى الطويل.
5. أن يؤكد المنهج على إنتاج معرفة جديدة وإعادة إنتاج المعرفة القائمة.
6. أن يؤكد المنهج على المفاهيم البينية للمعرفة interdisciplinary وكذلك المفاهيم الثابتة في أي فرع من فروع المعرفة.
7. أن تؤكد على الاعتماد المتبادل interdependence للموضوعات الدراسية.
8. أن يقوم المنهج بوظيفة إدارة المعرفة knowledge management.

ولكن هناك بعض الإشكاليات التي يمكن أن تنجم بشأن طبيعة المعرفة الإنسانية المتغيرة والمتجددة والمتسارعة، وكذلك مقاومة التغيير وسيطرة الأيدلوجيات الفكرية النوعية وقضايا التمكين impowerment والاعتراضات السياسية بل وتسييس المناهج الدراسية policization of school curriculum وتضارب المصالح وغياب

الأطر النظرية التي تحكم أبعاد المعرفة وقضايا الخصصية والإصلاح والحفاظ على ما يسمى بذاكرة السياسة policy memory وقضايا ما بعد الحداثة post modernity .. الى غير ذلك. فهل من حلول ؟ !!!

ثانياً: التربية من أجل الاستدامة والبقاء

لقد قامت منظمة أمريكية تطلق على نفسها الطبيعة الثانية بالتربية من أجل الاستدامة والبقاء Second Nature: Education for Sustainability. بالتعامل مع بعض جوانب هذه الإشكاليات – انطلاقا إلى المستقبل – ببعد إنساني يتوافق مع خير الإنسان وسعادته على هذا الكوكب دون اصطدام مع التوجهات السياسية أو الرؤى الفكرية المتصارعة. وقامت هذه المنظمة بوضع إطار لمنهج الاستدامة sustainability curriculum framework تحدد فيه موضوعات حاسمة وغاية في الأهمية والخطورة من أجل البقاء على كوكب الأرض.

ولذا يرى المؤلف أن هذه الرؤية تتوافق بشكل ما مع غاية الأمر من المعرفة- والتربية وسيلتها – في المنظور الإسلامي واستخدام وسائلها للتعامل مع مفردات الكون ومحاولة اكتشاف أسراره والاستفادة منها وتيسير سبل الحياة وترقيتها – أي عمارة الأرض من أجل البقاء – إلى أن يقضي الله أمرا كان مفعولاً.

وبالتالي ، فإنه عندما تدخل موضوعات الاستدامة sustainability themes ضمن أي منهج من المناهج ، فإن كل موضوع يكون متبوعاً بأمثلة محددة تؤكد جانبا رئيسيا واحداً من الرؤية التي تتبناها منظمة الطبيعية الثانية بشأن الاستدامة. وبتحليل – لا بفصل – الاستدامة إلى عناصرها ، فإن الإطار المقترح يقدم محتوى الموضوعات الخاصة به لإرشاد التربويين – كل في مجال اختصاصه – إلى عمليات التدريس التي ينفرد بها كل عنصر دون غيره ، وكل موضوع دون سواه.

أطر وأبعاد الاستدامة

ومع أن هذا الإطار دائما ما يكون قيد التحسين والتطوير في بنيته ومحتواه ، إلا أن الموضوعات الأكثر الحاحا على الساحة تتمثل في الآتي :

أولاً: المدى scale

وينقسم إلى المدى الزمني المتعلق بتأثيرات النشاط الإنساني الحالية وعلى امتداد الأجيال القادمة ، والمدى الجغرافي المتعلق بالتأثير الإنساني على المستوى المحلي والعالمي طويل الأمد وقصير الأمد.

ثانياً: الروابط الإنسانية وعلاقتها بالعالم المادي الطبيعي

Human connections to the physical and natural world

وينعكس ذلك في أن :

أ. بني البشر جزء من الطبيعة.

ب. بني البشر يمكن أن يعيشوا في انسجام مع الطبيعة.

ج. الاختراعات والأنشطة الإنسانية تعكس النظم الطبيعية.

د. البيئة المادية (أو البيئة المنشئة built environment والبيئة الطبيعية لها تأثيرات على صحة الإنسان.

ه. العلاقة قائمة بين عدد السكان والاستهلاك والتكنولوجيا وبلوغ الاستفادة القصوى وبكامل طاقتها من طبقة البايوسفير Biosphere أو ما يطلق عليه المحيط الحيوي حيث يمكن للكائنات الحية أن توجد فيه.

ثالثاً: الأخلاق والقيم Ethics and values

ويتعلق هذا الموضوع بأبعاد متنوعة منها:

أ. قضايا المساواة والعدل والثقافة والتنمية المستدامة.

ب. الأساليب المختلفة لقياس الرفاهية الاجتماعية societal well – being.

ج. التحسن الفردي والمجتمعي كعناصر مهمة للنمو الاقتصادي والاجتماعي.

د. طرق وأساليب صنع القرار.

رابعاً: كيف تقوم النظم الطبيعية بوظيفتها How natural systems function

وينعكس هذا البعد في الآتي:

أ. القوانين الطبيعية هي التي تحكم قيام طبقة البايوسفير/ المحيط الحيوي

ب. بوظيفتها.

ج. الاعتمادية المتبادلة Interdependence والشمولية holism بمعنى: ما تأثير أي عضو به خلل أو عطب على النظام الذي يوجد فيه ككل وتلك التأثيرات المتبادلة بين النظم الكلية والفرعية؟

د. النظم البيئية ecosystems هي مجتمعات لها علاقات ذات ترتيب

ه. هرمي.

و. الشراكات والتعاون والمنافسة.

خامساً: العلاقات التكنولوجية والاقتصادية وصلتها بالاستدامة

Technological and economic relationships to sustainability

وتضم هذه العلاقات ما يلي:

أ. الاستراتيجيات الفنية والعلمية والمؤسسية التي تعزز التنمية المستدامة.

ب. الطاقة وكفاية المصادر الطبيعية وسبل الحفاظ عليها وحمايتها.

ج. الانتقال من المصادر غير المتجددة non renewable من أشكال الوقود الحفري والبترول والفحم إلى المصادر المتجددة renewable كالشمس والرياح والمياه والبايوجاز.

د. منع و ضبط التلوث وكذلك منع إهدار ما يمكن الاستفادة به من الطبيعة أو ضبطه إلى مستوى أرقى له.

ه. تصميم البيئة ومواقع العمل الصناعية بحيث يكون تصميما مستداما ويحافظ على البيئة.

و. علاج المشكلات البيئية الحالية والحفاظ على التنوع البيئي.

سادساً: استثارة السلوك البيئي المستدام

Motivating environmentally sustainable behavior

وتندرج تحته هذه القواعد والإرشادات:

أ. وجود أطر اجتماعية وقانونية وحكومية لتوجيه عمليات إدارة البيئة والتنمية المستدامة environment management and sustainable development.

ب. إيجاد نوع من العلاقات بين السكان والاستهلاك والثقافة والمساواة الاجتماعية وبين البيئة.

ج. إظهار إشارات التحذير الاقتصادية بمستوييها المحلي والعالمي من حيث الأسعار والضرائب التي تؤثر على النشاط المستدام أو غير المستدام بيئيا.

د. التعامل مع أنه كيف للروحانيات spirituality والمعتقدات الثقافية أن تؤثر على السلوك المتعلق بالبيئة المستدامة.

سابعاً: الاستراتيجيات التدريسية لتكامل الاستدامة

Pedagogical strategies for integrating sustainability

وتندرج تحت هذا الإطار الأبعاد التالية :

أ. استخدام التعلم بالخبرة والتعلم الخدمي service learning داخل البيئات التعليمية المختلفة وفي البيئة المجتمعية ككل.

ب. ربط النظريات التي تتم مناقشتها داخل الفصول الدراسية بالظروف والمواقف الحياتية الواقعية ، بما في ذلك المنهج الخفي للبيئات التعليمية المختلفة.

ج. فحص ودراسة الموضوعات المتنوعة من وجهات نظر بينية interdisciplinary ونظامية systematic للتعرف على الاعتمادية المتبادلة للنشاط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي والفردي ، وكذلك لأي نشاط داخل المحيط الحيوي biospheric activity.

د. تشجيع البحث الذي يقوي الاستراتيجيات المستدامة – الاقتصادية منها والتكنولوجية – وتعزيز نشاط الطاقة وكفاية المصادر وزيادة الإنتاجية productivity وانعكاس ذلك على النظم الطبيعية في هذا الكون.

وأخيرا يرى المؤلف أن المناهج الدراسية على اختلاف تنظيماتها وأهدافها وأسسها النظرية يمكن أن تضم بين محتوياتها بعد الاستدامة: إما بشكل مباشر وظاهر، أو بشكل خفي ضمن مراعاة اختيار طرائق التدريس واستراتيجياته الملائمة ومستوى تدرج المعارف والمهارات المتعلقة بالاستدامة لتناسب الأعمار الزمنية والخلفيات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين، والقيم الإنسانية التي يشترك فيها بنو البشر على اختلاف أجناسهم ودياناتهم وقومياتهم. والأمر بين يدي منظري ومصممي المناهج .. وإنا لمنتظرون !!!

المراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم بسوني عميرة (1991). **المنهج وعناصره** ، الطبعة الثالثة . القاهرة : دار المعارف بمصر.
2. أحمد على مدكور (1991): **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف، القاهرة.
3. أحمد محمد سيد أحمد (1999) : **محاضرات في وسائل الاتصال التعليمية** (جزء أول) مذكرات غير منشورة.
4. أحمد محمد سيد أحمد (2003) : **في مبادئ ومهارات التدريس**، مطبعة الإخلاص، بنها.
5. جابر عبد الحميد، فوزي زاهر، سليمان الشيخ (1997): **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، القاهرة.
6. جاك ديلور (1997). **التعلم ذلك الكنز الكامن** ، ترجمة جابر بد الحميد جابر . القاهرة : دار النهضة العربية .
7. جان بول رزفبر (1996). **النظريات التربوية الحديثة** ، تعريب فؤاد شاهين .بيروت : عويدات للنشر والطباعة .
8. جورج بوشامب (1987). **نظرية المنهج** ، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون . القاهرة : الدار العربية للنشر والتوزيع .
9. رجاء أحمد عيد (2001): **الطرق العامة للتدريس** ، (محاضرات غير منشورة).
10. رشدى طعيمة (1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه . أسسه . استخداماته** . القاهرة : دار الفكر العربي .
11. ريتشارد أبيجناني وأوسكار زاريت (2005). **الوجودية** ، ترجمة حمدى الجابري القاهرة . المجلس الأعلى للثقافة.

12. ريموند وليامز (2005). **الكلمات المفاتيح : معجم ثقافي ومجتمعي** ، ترجمة نعيمان عثمان. القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة .

13. سامي خشبة (2002). **حوار الثقافات** ، القاهرة : الهيئة العامة المصرية للكتاب ، مكتبة الأسرة .

14. سامي خشبة (1994). **مصطلحات فكرية** . القاهرة : المكتبة الأكاديمية .

15. سعد أحمد الجبالي (1997): **المهارات الأساسية للتدريس**، مكتبة عين شمس بالقصر العيني، القاهرة.

16. طاهر محمد الهادى وأحمد محمد سيد أحمد (2007). **في مبادئ ومهارات واستراتيجيات التدريس** ، شبين الكوم بمصر : دار الحسين للطباعة والنشر.

17. عبد الرحمن حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرازق (1982). **استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية** . القاهرة : دار النهضة العربية.

18. عبد الرحمن حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرازق (1996). **تصميم المناهج وتطويرها : نماذج وتطبيقات**. القاهرة : دار النهضة العربية .

19. على احمد مدكور (2001). **مناهج التربية : أسسها وتطبيقها** . القاهرة : دار الفكر العربي .

20. غاستون ميالاريه (1999): **إعداد المعلمين**، تعريب وتقديم فؤاد شاهين، منشورات عويدات بيروت.

21. فاروق عبده فليه وإبراهيم عباس الزهيري (1998). **الثلاثية العصرية : الثقافة – الإعلام – التربية** . المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

22. كوثر حسين كوجك (1983): **إتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي**، عالم الكتب، القاهرة.

23. محمد سعيد زيدان (1998): **تعليم التفلسف : دراسات نظرية ونماذج تطبيقية**، سفير للإعلام والنشر، القاهرة.

24. محمد عبد الحفيظ (2005). **الفلسفة والنزعة الإنسانية (الفكر البرجاتي نموذجاً)**. الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

25. محمد عبد الحفيظ (2004). **دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة** . الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

26. محمد عزت عبد الموجود وآخرون (1981). **أساسيات المنهج وتنظيماته** ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

27. محمد على الخولي (1985). **قاموس التربية (إنجليزي – عربي)** . الطبعة الثانية، بيروت : دار العلم للملايين.

28. محمد نجيب مصطفى (1999) : "الوسائل التعليمية : مفهومها – أهميتها" في **الوسائل التعليمية (الجانب النظري)**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالأزهر.

29. نبيه محمد حمودة (1979). **المنهج: النظرية والتطبيق** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

30. وليم عبيد ومجدي عزيز إبراهيم (1999). **تنظيمات معاصرة للمناهج : رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين** . الطبعة الثانية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

31. يورجن هابرماس (2002). **المعرفة والمصلحة**، ترجمة حسن صقر . القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة.

ثانيا : المراجع الأجنبية

1. Adler, Ronald and Rodman, George (1997): **Understanding Human Communication,** 6th edition, Harcourt Brace College Publishers, Orlando.
2. Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. In J. van den Akker; W. Kuiper & U. Hameyer (eds.). **Curriculum Landscape and Trends.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
3. Al-Hadi, Taher M. (2003): **A course in Teaching English as a Foreign Language**, 4th year, Dar Al-Hussein, Shibin El-Kom.
4. Amato, Patricia Richard (1988): **Making it Happen : Interaction in the Second Language Classroom from Theory to Practice**, Addison – Wesley Publishing Company, New York.
5. Bannigan, Kim (2009). Using Visual Tools to Reinforce Thinking. Available from: **http://itmc.cesa5k12.wi.us/kim/presentations**
6. Brown, Douglas (2001). Teaching by Principles , 2nd ed., Addison Wesley Longman .
7. Brown, Douglas (2001**). Teaching by Principles**, 2nd ed., Addison – Wesley, Longman.
8. Brown, H. Douglas (2001): **Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy**, 2nd edition, Addison Wesley Longman, Inc., New York.
9. Brown, James Dean (1995). The Elements of Language Curriculum. Boston : Heinle &Heinle Publishers.
10. Buxton, Matt (2009). Thinking Maps: Using Visual Thinking skills to Develop transfer and Metacognition, Dianogly City Academy, Nottingham, Sherwood Rise. Available from: www. sssat-net.net/resources//ollc/papers/thinkingmapsusingvisualaspx
11. Callahan, Joseph & Clark, Leonard (1988). Teaching in the Middle and Secondary Schools : Planning for Competence. 3rd ed. New York : Macmillan Publishing Company.
12. Celce-Murcia, Marianne;Gorman, Thomas (1978): "Preparing Lesson Plans" in **Teaching English as a Second or Foreign**, Marianne Celce-Murcia and Lois McIntosh (editors), Newburg House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts, pp.295 - 301.
13. Center for Developing English Language Teaching (1989): **Textbook Specific and General Lesson Planning Observation and Evaluation Materials Teaching Practice Preparatory and Secondary Levels,** Cairo.

14. Cohn, Louis; Manion, Lawrence and Morrison, Keith (1996): A **Guide to Teaching Practice**, 4th edition, Routledge, London.
15. Colomb,Robert J., Chilcoat, George W. and Stahl, Nancy N. (1992): Elementary Students can Learn to Cooperate and Cooperate for Learning in **Cooperative Learning in the Social Studies Classroom,** Robert J. Stahl and Ronald L. Vansickle (eds), Bulletin No. 87, National Council for Social Studies, New York, pp.26-31.
16. Curriculum Development Project (CDELT) (1993): **TEFL Methodology**, Fourth Year, Ain Shams University.
17. Daniels, Christine and Hobson, Ursula (1985): Teaching Home Economics : a teaching skills workbook, **Focus on Eduction series,** Macmillan Education, London.
18. Davies, Ivor (1976). **Objectives in Curriculum Design**. London : McGraw-Hill Book Company Ltd .
19. Dewey, John (1973). **The Subject Matter of Education in Approaches in Curriculum** by Ronald Hyman (ed.), New Jersey : Prentice Hall Inc. pp. 23-28.
20. Elza Melona (2009). Models of Curriculum. Academic Affairs & Faculty Development.
21. Flinders University (2009**). Curriculum Development Process**. Centre for University Teaching, CRI cos Provider 00114A.
22. Freiberg, H. Jerome & Driscoll, Amy (2000). **Universal Teaching Strategies,** 3rd ed., Boston : Allyn and Bacon.
23. Gage, N.L. and Berliner, David (1992): **Educational Psychology**, Houghton Mifflin Company, Boston.
24. Gawith, Gwen (2006). Thinking Literacy in an Age of ICI with David Hyerle. Available from: **www.thinkingfoundation.org**
25. Gronlund, Norman E. (2000). **How to Write and Use Instructional Objectives,** 6th ed., Ohio : Merrill of Prentice Hall.
26. Harmer, Jermey (1990). **The Practice of English Language Teaching,** ELBS, Longman.
27. Henderson, Penny & Johnson, Martin (2002). An Innorative Approach to Developing the Reflective skills of Medical students, **BMC Medical Education**, vol. 2, No. 4.
28. Herrel, Adrienne L. (2000). **Fifty Strategies for Teaching English Language Learners**, Prentice Hall, Inc., London.
29. Holzman, Stefanie (April 2004). Aiming High: Thinking Maps, 13th Annual Administrator Conference "Closing the Achievement Gap for

EL Students", The Sonoma County Office of Education, Carol Lingman (ed.) Available from: **Sholzman @ lbusd. k12.** ca.us.

30. Howell, Kenneth W. & Nolet, Vector (2000). **Curriculum-Based Evaluation : Teaching and Decision Making**, 3rd ed. Australia : Wadsworth / Thomason Learning.

31. Howell, Kennth and Nolet, Victor (2000): **Curriculum--Based Evaluation** : **Teaching and Decision Making,** 3rd edition, Wadsworth, Thomson Learning, Australia.

32. Hyerle, David (1993). Thinking Maps as Tools for Multiple Modes of Understanding. Unpublished ED. D Dissertation, Berkeley, University of California.

33. Hyerle, David (2006). Designs for Thinking. In Research Highlights from Students Successes with Thinking Maps, David Hyerle (ed.). Available from: **www.mapthemind.com**

34. Hyerle, David (2008). An Introduction to Thinking Maps: Research and Practice. Available from:**www.thinkingmaps.com**

35. John. Peter (1993): **Lesson Planning for Teachers**, Cassell Educational Ltd, New York.

36. Johnson, David and Johnson, Roger (1989). Cooperative Learning **in The Effective Teacher : Study Guide and Readings**, Lorin W, Anderson (ed.), McGraw Hill Book Company, New York, pp. 175-184.

37. Johnson, David and Johnson, Roger (1992). Approaches to Implementing Cooperative Learning in the Social Studies Classroom in **Cooperative Learning in the Social Studies Classroom,** Robert J. Stahl and Ronald L. Vansickle (eds), Bulletin No. 87, National Council for Social Studies, New York pp. 44-51.

38. Juniper, Dean Francis (1989): **Successful Problem Solving : The Organized Approach to Creative Solutions**. W. Foullsham and Co. Ltd, London.

39. Kelly, A. V. (2004). **The Curriculum: Theory and Practice** (5th edition). London: Sage Publications.

40. Kessler, Carolyn (1992). **Cooperative Language Learning : A Teacher's Resource Book,** Prentice-Hall Regents, Englewood cliffs.

41. Kilpatrick, William Heard (1973). The Essentials of the Activity Movement in Approaches in Curriculum by Ronald Hyman (ed.) New Jersey : Prentice Hall Inc. PP.29-52.

42. Ladousse, Gillian Porter (1988). **Role Play, Resource Books for Teachers,** Oxford University Press.

43. Lardizabal, Amparo et al. (1991). **Principles and Methods of Teaching**, 3rd ed., Phonix Publishing House, Inc, Quezon, Philippines.

44. Lardizabal, Amparo S. et al. (1991): **Principles and Methods of Teaching**, 3rd edition, Phonix Publishing House, Inc., Quezon, Philippines.

45. Lattuca, Lisa R. & Stark, Joan, S. (2009). **Shaping the college Curriculum: Academic Plans in Context** (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

46. Lee, W.R. (1987). **Language Teaching: Games and Contests**, 2nd revised ed., Oxford University Press.

47. Mackey, James and Appleman, Deborah (1985): "uestioning Skill" in **Assisting the Beginning Teacher**, Robert McNergney (ed.), Virginia Department of Eduction.

48. Marsh , Colin J. (1992). **Key Concepts for Understanding Curriculum**. London : The Falmer Press.

49. Mattingly, Robert M. (1992). I Know It Works : Seeing a Cooperative Learning Strategy Succeed in my Secondary Classroom in **Cooperative Learning in the Social Studies Classroom,** Robert J. Stahl and Ronald L. Vansickle (eds), Bulletin No. 87, National Council for Social Studies, New York, pp.38-43.

50. Matt-Kawryga, Jeanine (2001). Integrating Thinking Maps into the Fourth Grade Curriculum, Master's Project, Available from: **www.thinkingfoundation.org**

51. McDonell, Wendy (1992). The Role of the Teacher in the Cooperative Learning Classroom in **Cooperative Learning in the Social Studies Classroom**, Robert J. Stahl and Ronald L. Vansickle (eds), Bulletin No. 87, National Council for Social Studies, New York, pp. 163-173.

52. Nation, I.S. & Macalister, N. (2010). Language Eurriculum Design, New York: Rontledge.

53. Necholls, A. et al. (1972). **Developing a Curriculum: A Practical Guide**, London : George Allen and Unwin Ltd.

54. Nunan, David (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom,** Cambridge University Press.

55. Olsen, Roger and Ragan, Spencer (1992). About Cooperative Learning in **Cooperative language learning : A Teacher Resource Book,** Carolyn Kessler (ed.), Prentice-Hall Regents, Englewood cliffs.

56. Pollard, Andrew (1997). **Reflective Teaching in the Primary School**,3rd ed. London : Cassell.

57. Pratt, David (1980). **Curriculum : Desingn and Development**. New York : Harcourt. Brace Jovanovich, Inc.

58. Reilly, Robert; Lewis, Ernest and Tanner, Laurel (1983): **Educational Psychology : Application for Classroom Learning and Instruction**, Macmillan Publishing Co., Inc., New York.

59. Richards, Jack C.; Platt, John and Platt, Heidi (1993). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,** 3rd ed., Longman.

60. Second Nation: Education for Sustainability (2010). www. Secondnature. **Org-info@secondmature.org**.

61. Sheir, Awatef (1990). **Methods and Materials of Teaching English as a Foreign Language,** Dar el Fath, Mansoura.

62. Sheir, Awatef Ali (1990): **Methods and Materials of Teaching English as a Foreign Language**, Dar Al-Fath, Mansoura.

63. Slavin, Robert E. (1992). Cooperative Learning in Social Studies : Balancing the *Social* and the *Studies* in **Cooperative Learning in the Social Studies Classroom,** Robert J. Stahl and Ronald L. Vansickle (eds), Bulletin No. 87, National Council for Social Studies, New York pp. 21-24.

64. Sowell, Evelyn J. (1996). **Curriculum : An Integrative Interaction,** Ohio : Merrill of Prentice Hall.

65. Spiegel, Jeffrey (2000). The Metacognitive School: Creating a Community where Children and Adults Reflect on their work. **The New Hamsphire Journal of Education**, Vol. 2, pp. 48-54.

66. Tauber, Robert & Mester, Cathy (2007). **Using Performance Skills in the classroom** (2nd edition). London. PRAEER.

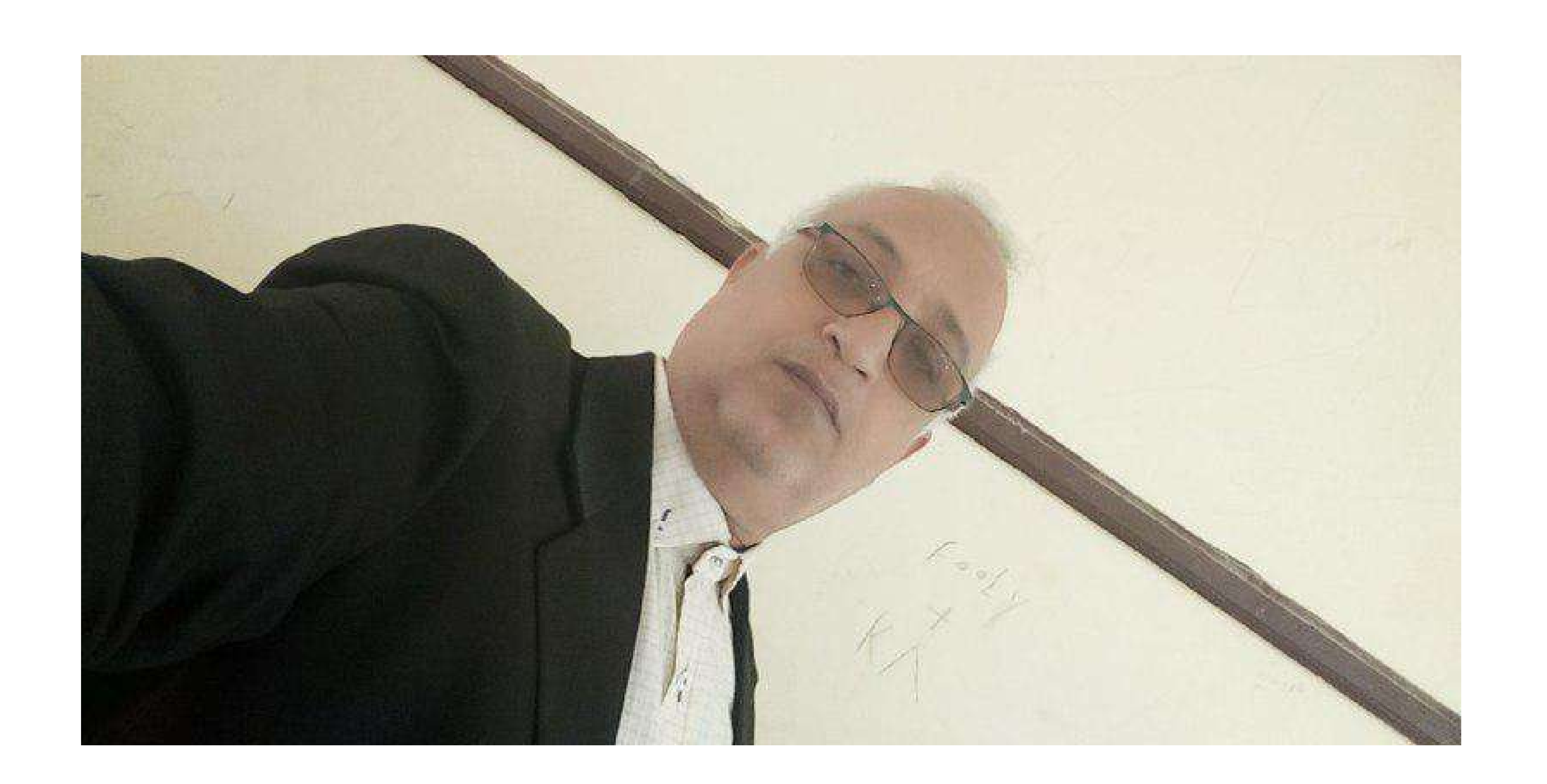
67. The Curriculum Studies Program (2009). NCEL Home page. CDCR-School of Education ncel @ edu.umass-edu.

68. Urr, Penny (1997). **A Course in Language Teaching : Practice and Theory**, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.

69. White, Ronald V. (1989). **The ELT Curriculum : Design, Innovation and Management**, 2nd ed. Oxford : Basil Blackwell Ltd.



www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه





www.massira.jo
شركة جمال احمد محمد حيف وإخوانه

أسس المناهج المعاصرة



9789957068820



دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال احمد محمد حيف وإخوانه